



Universidad de Concepción



**Informe final para optar al grado de Magister en Gestión y Liderazgo educativo:
Propuesta de Mejora Prácticas de Gestión Curricular del Director y Equipo Técnico
Pedagógico de un Colegio Particular Subvencionado de Angol**

Magister en Gestión y Liderazgo Educativo

Troncoso Rivera, Yoselyn Alejandra

Dr. Ulloa Garrido, Jorge A

Profesor Guía.

Concepción, junio 2020.

Índice

1	Introducción.....	8
2	Resumen Ejecutivo.....	9
3	Antecedentes de Contexto	10
3.1	Proyecto educativo institucional	10
3.2	Características socioeconómicas.....	11
3.3	Antecedentes de los docentes	13
3.4	Antecedentes del equipo directivo.....	13
3.5	Gestión Curricular.....	14
3.6	Resultados de aprendizaje	15
3.6.1	Resultados SIMCE.....	15
3.6.2	Resultados Prueba de Selección Universitaria (P.S.U).....	26
3.6.3	Evaluación Progresiva Comprensión Lectora.....	29
4	Presentación de Diagnóstico y Línea de Base	36
4.1	Objetivos.....	36
4.1.1	Objetivo General del Diagnóstico.....	36
4.1.2	Objetivos específicos del diagnóstico.....	36
4.2	Diseño Metodológico.....	36
4.2.1	Población y muestra.....	37
4.2.2	Instrumentos de recolección de datos	40
4.2.3	Plan de análisis de los datos.	42
4.3	Resultados del Diagnóstico	46
4.3.1	Análisis Cuantitativo: Características de las Prácticas de Gestión Curricular.	46
4.3.2	Análisis cualitativo.....	63
4.3.3	Discusión	90
4.4	Presentación del problema	97
5	Propuesta de Mejora.....	100
6	Fundamentación Teórica.....	118
6.1	Liderazgo educativo como catalizador en la mejora educativa.....	118
6.2	Cambio y Mejora Educativa, ¿qué deben considerar los líderes educativos?.....	128
6.3	Desarrollo profesional de directivos ¿por qué es clave preocuparse la formación de líderes?.....	140
6.4	Formación profesional de equipos directivos ¿cómo aprenden los líderes?.....	143

6.5	Características de los programas de formación de directores	147
7	Conclusiones y Proyecciones.	150
8	Anexos	153
8.1	Focus Group	153
8.2	Entrevista Director y coordinadoras.	157
8.3	Cuestionario de Gestión Curricular.....	161
9	Referencias	165

Índice de Tablas

Tabla 1 Distribución de profesores según función	13
Tabla 2 Porcentaje de logro Evaluación Progresiva.....	30
Tabla 3 <i>Resumen de estadísticos sobre la carga horaria docente</i>	39
Tabla 4 <i>Visión general de categorías y reactivos prácticas de gestión curricular</i>	43
Tabla 5 Categorías y subcategorías de análisis de resultados cualitativos.....	45
Tabla 6 <i>Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio</i>	48
Tabla 7 <i>Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum</i>	49
Tabla 8 <i>Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje</i>	51
Tabla 9 <i>Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.</i>	53
Tabla 10 <i>Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.</i>	55
Tabla 11 <i>Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.</i>	57
Tabla 12 <i>Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados</i>	59
Tabla 13 <i>Nivel de despliegue categorías de prácticas de gestión curricular</i>	61
Tabla 14 <i>Descripción de la Estrategia</i>	105
Tabla 15 <i>Prácticas claves para un liderazgo efectivo.</i>	127

Índice de Figuras

Figura 1. Matrícula histórica del establecimiento.	11
Figura 2. Índice de vulnerabilidad escolar.....	12
Figura 3. Distribución de estudiantes de enseñanza básica según prioridades IVE.	12
Figura 4. Distribución de estudiantes de enseñanza media según prioridades IVE.	12
Figura 5. Puntajes promedio SIMCE: Lectura 4° Básico 2011 – 2017.....	16
Figura 6. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2012-2017.....	17
Figura 7. Puntaje promedio SIMCE: Lectura 8° Básico 2011 – 2017.	18
Figura 8. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 8° Básico 2011 – 2014.	18
Figura 9. Puntaje promedio SIMCE: Lectura II Medio 2012 – 2017.....	19
Figura 10. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Lectura II Medio 2014 – 2017.....	20
Figura 11. Puntajes promedio SIMCE: Matemática 4° Básico 2011 – 2017.....	21
Figura 12. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2012-2017.	22
Figura 13. Puntaje promedio SIMCE: Matemática 8° Básico 2011 – 2017.	23
Figura 14. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Matemática 8° Básico 2011 – 2014.....	24
Figura 15. Puntaje promedio SIMCE: Matemática II Medio 2012 – 2017.....	25
Figura 16. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Matemática II Medio 2014 – 2017	25
Figura 17. Puntajes promedio prueba de selección universitaria (PSU) 2008 – 2017 y su variación.	27
Figura 18. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje en Evaluación Progresiva Monitoreo, segundo básico.	31

Figura 19. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje en Evaluación Progresiva Final, segundo básico.	32
Figura 20. Porcentaje de logro por habilidad en etapa final de Evaluación Progresiva en segundo básico.	33
Figura 21. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje Evaluación progresiva Monitoreo y Final 2017 – 2018.	35
Figura 22. Dispersión de los años de servicio en comparación a los años trabajando en el establecimiento.	39
Figura 23. Categorías de prácticas de gestión curricular.	46
Figura 24. Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio.	48
Figura 25. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	50
Figura 26. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	52
Figura 27. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	54
Figura 28. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	56
Figura 29. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	58
Figura 30. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	60
Figura 31. Árbol de problema línea base colegio particular subvencionado de Angol.	99
Figura 32. Perfil de la estrategia de mejora.	101
Figura 33. La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. .	120
Figura 34. Efectos y determinantes del liderazgo Educativo, Leithwood, (2007).....	124
Figura 35. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.	125
Figura 36. Prácticas de liderazgo según Hallinger (2003)	125

Figura 37. Cinco Dimensiones claves del liderazgo educativo y su efecto en los resultados escolares. Fuente: Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. Robinson (2016)	126
Figura 38. El proceso del cambio escolar.....	132
Figura 39. Curva del Cambio de John Fisher (2000).	133
Figura 40. Fases del Cambio.	133
Figura 41. Modelo de Kotter.....	135
Figura 42. Factores clave del mejoramiento educativo.	137
Figura 43 Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb.	145
Figura 44 Integrative components of the development of vocational and professional expertise.	146

1 Introducción

Investigaciones sobre la eficacia escolar en Chile, identifican como uno de los factores claves la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, estudios como el llevado a cabo por Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) evidencian que, en Chile existe una deuda pendiente de los líderes escolares con las prácticas de la dimensión liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Reconociendo una asignación de tiempo y dedicación menor a las prácticas de gestión curricular, que a otras. En esta misma línea, el estudio sobre las competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile, realizado por Muñoz y Marfán (2011) plantea que, se le asigna una prioridad menor al desarrollo de competencias técnico – pedagógicas. Perdiendo protagonismo las dimensiones gestionar la instrucción y desarrollar personas en los programas de formación, pese a que éstas son factores claves en el desarrollo de la eficacia escolar.

Por otro lado, el mejoramiento educativo se asocia a las teorías de cambio y mejora, siendo el liderazgo educativo uno de los factores claves que propicia las condiciones para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el presente trabajo de grado tiene como objetivo, presentar una propuesta de mejora, a partir del diagnóstico de una situación inicial en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Angol. Para ello, se consideran las teorías de cambio y mejora, liderazgo educativo, aprendizaje de adultos y formación de líderes.

En el primer apartado, se presentan los antecedentes de contexto del establecimiento; datos sobre el PEI, resultados académicos de estudiantes, antecedentes de directivo y docentes. En el segundo apartado, se presenta el levantamiento de la línea base, se explicita el diseño metodológico, que en este caso es mixto; la muestra, formada por docentes y miembros del equipo directivo y técnico pedagógico; los instrumentos de recolección de datos y los resultados obtenidos. Permitiendo identificar la situación inicial del establecimiento respecto de las prácticas de gestión curricular del director y el equipo técnico pedagógico. En el tercer apartado del trabajo, se presenta, describe y fundamenta la propuesta de mejora. En el cuarto apartado, se presentan los fundamentos teóricos que dan sustento a la estrategia. Dando paso finalmente, a las conclusiones y proyecciones del trabajo.

2 Resumen Ejecutivo

El siguiente trabajo, constituye una propuesta de mejora, de las prácticas de gestión curricular del equipo directivo y técnico pedagógico, de un colegio particular subvencionado de Angol. Para levantar información confiable y describir la situación inicial de las prácticas de gestión curricular, se realizó un diagnóstico bajo una metodología de investigación mixta. La muestra estuvo conformada por 35 docentes de aula, un director y dos coordinadoras académicas. A los docentes se les aplicó un Cuestionario de Gestión Curricular, construido por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y un focus group a diez de ellos. Por su parte, a los directivos se les aplicó una entrevista individual. A partir del análisis de los datos, se identificó como principal problema “El equipo directivo y técnico pedagógico del colegio presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo docente”

La estrategia de mejora que se propone para disminuir los efectos de este problema es “implementación de un programa de desarrollo profesional del equipo directivo y técnico pedagógico, focalizado en las prácticas de apoyo al trabajo docente”

El programa contempla un proceso de formación y acompañamiento bajo una metodología activa y participativa, alineada con los principios de aprendizaje en adultos, el modelo conectivo de Tynjälä y el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb. Considera variadas actividades de aprendizaje, que permitan a los participantes hacer explícito el conocimiento tácito, analizar y reflexionar acerca del conocimiento teórico y la experiencia práctica. Fomentando a la vez, el desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas necesarias para llevar a cabo las funciones de acuerdo a los roles de cada participante en el establecimiento. Así, el programa de formación contempla, la realización de talleres de reflexión y análisis pedagógico, experimentación activa en el establecimiento, y acompañamiento y retroalimentación del equipo de asesoría hacia el equipo directivo y técnico pedagógico.

3 Antecedentes de Contexto

3.1 Proyecto educativo institucional

El establecimiento en estudio, corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionado, ubicado en la ciudad de Angol, perteneciente a la novena región de la Araucanía, con 26 años de funcionamiento, imparte enseñanza Parvularia, Básica, Media Científico Humanista y Programa de Integración Escolar (PIE) Opción 4.

El establecimiento educacional inició su funcionamiento el año 1992, con solo dos salas de clases, una para kínder y otra para un curso combinado de 1° a 4° Básico, bajo su fundadora y directora quien “motivada por entregar una educación digna y de calidad (...) a aquellos niños y niñas cuya situación social, económica y cultural estaba menos favorecida por el sistema educacional existente en aquella época, emprende este desafío” (Colegio Angol, 2018, p. 3). Desde el año siguiente a su fundación el establecimiento comienza un crecimiento sostenido en su matrícula y con ello en infraestructura, alcanzando para el año 1996 dos cursos por nivel desde Pre kínder a 8° Básico. El año 2005 se amplía el proyecto a Enseñanza Media Científico – Humanista en respuesta a la alta demanda de los padres y apoderados (Colegio Angol, 2018), actualmente el establecimiento cuenta con dos cursos por nivel desde Pre kínder a Cuarto Medio y tres cursos en la Modalidad de Opción 4.

La visión del establecimiento es, “ser una comunidad educativa reconocida a nivel nacional por ser afectiva y entregar educación integral de calidad, innovadora e inclusiva, que promueva instancias de participación que desarrollen la identidad local y afiancen el vínculo con la comunidad” (Colegio Angol, 2018, p. 7). Por su parte, la misión del establecimiento es

Somos una comunidad educativa laica e inclusiva, que considera a la familia como un actor relevante en el proceso educativo, que entrega una formación integral, desarrollo de habilidades artísticas, deportivas y académicas con una base valórica que se manifiesta en personas responsables, respetuosas, resilientes, esforzadas, perseverantes y honestas, capaces de aportar y desenvolverse en la sociedad (Colegio Angol, 2018, p. 7).

De acuerdo a los principios educacionales del establecimiento, se entiende a la enseñanza como “(...) un proceso de ayuda ajustada al estudiante en su proceso personal de construcción del

conocimiento y en su desarrollo personal y social” (Colegio Angol, 2018, p. 9). y el aprendizaje como la “adquisición de competencias que faciliten a los estudiantes construir su aprendizaje, perfeccionando las operaciones intelectuales de orden superior, en un ambiente que le permita adquirir o modificar conductas que contribuyan a su desarrollo personal y social” (Colegio Angol, 2018, p. 10).

En el PEI del establecimiento, se declaran cinco valores que guían la formación valórica de los estudiantes; respeto, responsabilidad, resiliencia, esfuerzo y perseverancia.

El enfoque teórico del establecimiento tiene dos componentes “uno de ellos se orienta al aprendizaje cognitivo, capacidades y destrezas; y el otro a la estructuración de actitudes que demuestren los valores institucionales del establecimiento” (Colegio Angol, 2018, p. 9).

Respecto de la matrícula del establecimiento, se observa en la figura 1 que, ésta ha ido en aumento año a año desde los orígenes del colegio, iniciando con 25 estudiantes en 1992, llegando actualmente a una matrícula de 1.035 estudiantes.

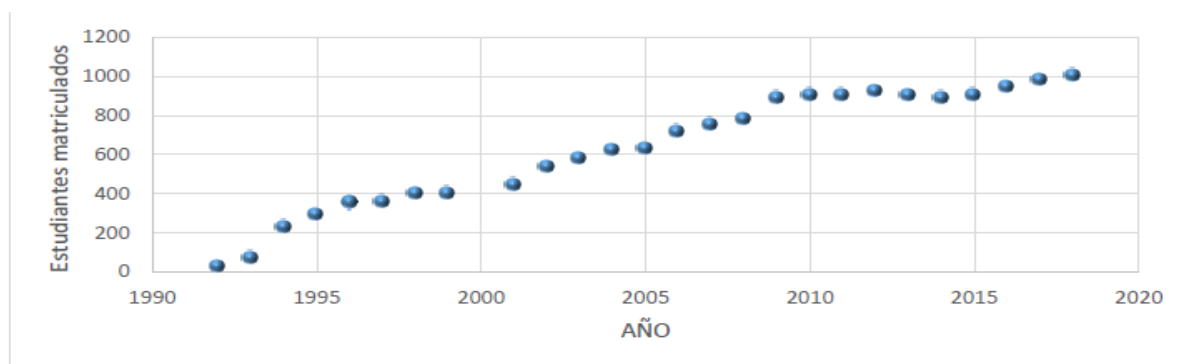


Figura 1. Matrícula histórica del establecimiento.

Fuente: PEI Colegio Angol, 2018.

3.2 Características socioeconómicas

Los datos obtenidos de los informes de Prioridades con IVE SINA E Básica, Media y Comunal (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB], 2010-2018), reportan la evolución del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del Colegio. La Figura 2, muestra una tendencia al alza en los últimos años, aumentando 25,9 puntos porcentuales en Enseñanza Básica y 12,3 puntos porcentuales en Enseñanza Media entre los años 2010 y 2018. Actualmente el IVE en enseñanza básica es de un 84,5% y en enseñanza media 68,5%. Lo que indica, que en promedio ponderado 80,3% de los estudiantes se encuentra en una situación de vulnerabilidad.

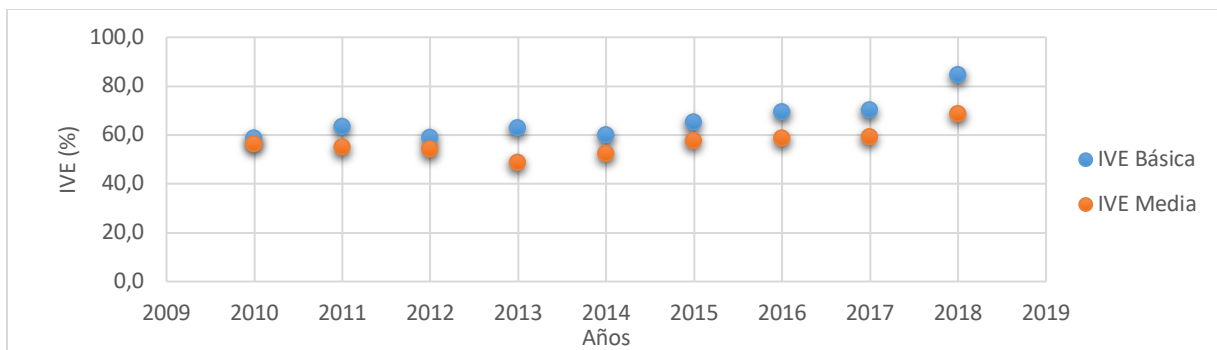


Figura 2. Índice de vulnerabilidad escolar.

Nota: Gráfico de construcción propia. Fuente: JUNAEB (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

El IVE agrupa a los estudiantes en distintas categorías, dependiendo del tipo de vulnerabilidad en que se encuentren. Así, aquellos que presentan riesgos principalmente socioeconómicos, se encuentran en primera prioridad. Aquellos con menor vulnerabilidad socioeconómica, pero que, además, presenta riesgos socio-educativos asociados a problemas de rendimiento escolar, asistencia o deserción del sistema educacional se encuentran en segunda prioridad. Finalmente, aquellos estudiantes con el mismo nivel de vulnerabilidad socioeconómica que la segunda prioridad, pero que no presenta problemas como los identificados en la segunda prioridad, se encuentran en tercera prioridad.

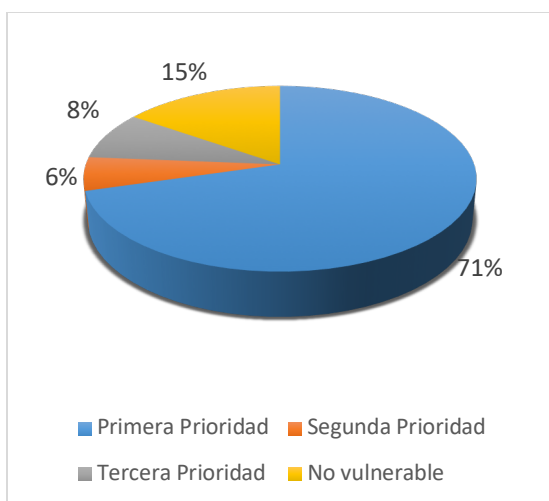


Figura 3. Distribución de estudiantes de enseñanza básica según prioridades IVE.

Fuente: JUNAEB (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

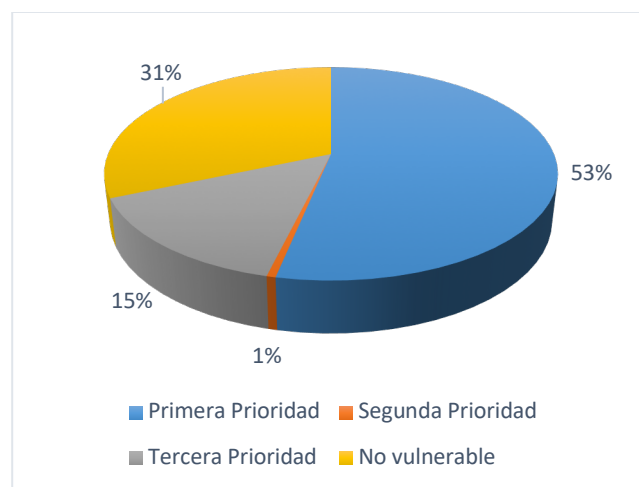


Figura 4. Distribución de estudiantes de enseñanza media según prioridades IVE.

Fuente: JUNAEB (2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018)

En la Figuras 3 y Figura 4 se observa que, en enseñanza media el porcentaje de estudiantes que no se encuentra en situación de vulnerabilidad duplica al porcentaje de estudiantes que no son vulnerables en enseñanza básica. En ambos niveles educativos la mayor cantidad de estudiantes, se encuentran en la primera prioridad, un 70% de los estudiantes de enseñanza básica y un 53% de los estudiantes de enseñanza media. A su vez, los estudiantes que se encuentran en segunda prioridad corresponde al menor porcentaje, lo que indicaría que una cantidad menor de estudiantes se encuentran en riesgos socio-educativos. Por lo que la vulnerabilidad de los estudiantes del colegio es principalmente de tipo económica.

3.3 Antecedentes de los docentes

El establecimiento cuenta con una dotación de 49 profesores, cuya distribución se presenta en la Tabla 2. Además de, 62 asistentes de la educación, entre los que se encuentran administrativos, inspectores, monitores de deporte, artes visuales, música, asistentes de aula, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, asistentes sociales, prevencionista de riesgo y auxiliares.

Tabla 1 *Distribución de profesores según función*

Función de los profesores	Cantidad de profesores
Docentes de aula	36
Equipo de Gestión	7
Educación Diferencial	6

Nota. Fuente: Elaboración propia.

3.4 Antecedentes del equipo directivo

El establecimiento cuenta con un equipo directivo compuesto por el Director, Jefe Administrativo, Representante Legal, dos Coordinadoras PIE, dos Coordinadoras Académicas y la Encargada de convivencia escolar.

Tanto el Jefe administrativo como el representante legal del establecimiento pertenecen a la entidad sostenedora y cumplen funciones administrativas con una carga horaria de 44 horas semanales en el establecimiento.

El director quien también pertenece a la entidad sostenedora y lleva dos años en el cargo, habiéndose desempeñado previamente como Jefe de UTP y Jefe de Proyectos en el establecimiento.

El equipo directivo se ha ido reestructurando en los últimos años, hace cuatro años aproximadamente, estaba compuesto por Director, Representante Legal, Inspector General, Jefe de UTP e Integrantes de la entidad sostenedora. Actualmente, el establecimiento no cuenta con Inspector General pues las labores administrativas de este son asumidas por el Jefe Administrativo y lo correspondiente al comportamiento de los estudiantes es asumido por el Equipo de Convivencia Escolar y Dirección.

La Unidad Técnico Pedagógica se transformó en Coordinación Académica compuesta por dos coordinadoras académicas, dos coordinadoras del programa de integración escolar y el Director quien también asume funciones de coordinador.

3.5 Gestión Curricular

Respecto de la gestión curricular, en el PEI del establecimiento se declaran los siguientes objetivos estratégicos que se encuentran insertos en el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME-SEP)

Fortalecer la eficacia de la acción docente; organizar instancias de reflexión técnica - pedagógica que promueva la autoevaluación docente; crear instancias de reflexión sobre estrategias didácticas y diseños pedagógicos que mejoren el aprendizaje de los estudiantes; contar con planificaciones definidas para las asignaturas troncales del currículum; fortalecer el intercambio de experiencias pedagógicas a través de reuniones por asignaturas afines; asegurar la rigurosidad conceptual y el desarrollo de lenguaje disciplinario en todas las asignaturas del currículum, mejorar estrategias de enseñanza aprendizaje, estableciendo objetivos explícitos y alcanzables por todos los estudiantes; lograr que el 100% de los estudiantes participe activamente en clases; apoyar integralmente el desarrollo y proyección de los estudiantes; orientar a estudiantes sobre su futuro estudiantil o laboral (Colegio Angol, 2018, p. 11).

Para alcanzar estos objetivos, el equipo directivo se reúne semanalmente para planificar, coordinar y monitorear los aspectos curriculares y administrativos del colegio. La proporción entre horas lectivas y no lectivas de los profesores corresponde a 60/40. En la distribución semanal de las horas no lectivas, los docentes disponen de 1,5 horas para la atención de apoderados, una hora pedagógica de trabajo con su respectivo coordinador, llamada Hora de Estudio, tiempo en el cual se revisan las evaluaciones que los docentes confeccionan, se hacen observaciones respecto de ella, se retroalimentan observaciones de clases, se analizan los reportes de las pruebas fin de unidad y se comentan algunas actividades de aprendizaje. Se dispone además de 2 horas semanales para Reuniones Técnicas, donde los coordinadores se reúnen con sus respectivos grupos de trabajo para ver temáticas pedagógicas. Sin embargo, pese a que existe el horario, las reuniones no se llevan a cabo de manera sistemática. El resto de las horas no lectivas, corresponden a horario de planificación establecido en el que diseñan actividades y material de aprendizaje y corrigen trabajos de los estudiantes, de este tiempo de planificación, los docentes que trabajan con profesionales del programa de integración escolar destinan 1,5 horas para planificar en conjunto y quienes tienen jefatura de curso, disponen de 1,5 horas más para dicha preparación de clases. El horario de planificación de los docentes se ajusta a la disponibilidad de tiempo, según su carga horaria en aula, las horas de estudio y las reuniones preestablecidas (Técnicas y planificación con PIE).

3.6 Resultados de aprendizaje

A continuación, se describen los resultados de aprendizaje de los estudiantes, obtenidos tanto en evaluaciones internas como externas.

3.6.1 Resultados SIMCE.

El SIMCE es una evaluación que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, y que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados (2° Básico, 4° Básico, 6° Básico, 8° Básico, II Medio y III Medio) según corresponda. Integra, además, los Cuestionarios de Calidad y Contexto, respondidos por estudiantes, docentes, padres y apoderados, que recogen información del

entorno escolar y familiar de los estudiantes con el objeto de contextualizar los resultados obtenidos por estos en las diferentes pruebas.

3.6.1.1 *SIMCE Lenguaje y Comunicación.*

A continuación, se presentan los resultados de aprendizaje, medidos por el SIMCE de Lenguaje y Comunicación: Lectura, en tres niveles: 4° Básico, 8° Básico y II Medio.

Respecto de cuarto básico, el puntaje promedio de los últimos siete años es 280 puntos. En la Figura 5 se observa que, en el inicio del periodo se produce una baja considerable de 44 puntos promedio en dos años. Luego, entre los años 2013 y 2014, los puntajes suben en 9 puntos promedio llegando a los 278. Sin embargo, en los años posteriores, se observa una leve baja que mantiene el puntaje en 272 puntos en las últimas dos mediciones. En los últimos tres años los puntajes tienden a estabilizarse entre los 274 y 272 puntos.

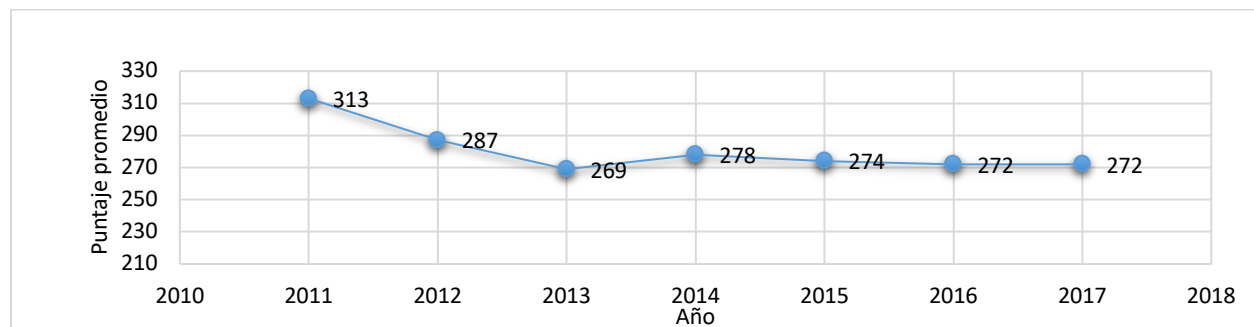


Figura 5. Puntajes promedio SIMCE: Lectura 4° Básico 2011 – 2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

La distribución de los estudiantes, de acuerdo a los niveles de logro, se muestra en la Figura 6. Donde, es posible observar que, en un comienzo del periodo un 87% de los estudiantes se encontraba en un nivel adecuado y solo un 2% en un nivel insuficiente, produciéndose un cambio abrupto en la medición siguiente, en la que el porcentaje de estudiantes en un nivel adecuado desciende a un 52,1% y el porcentaje de alumnos en un nivel inicial sube a un 15,5%, situación que mantiene la tendencia en los años siguientes.

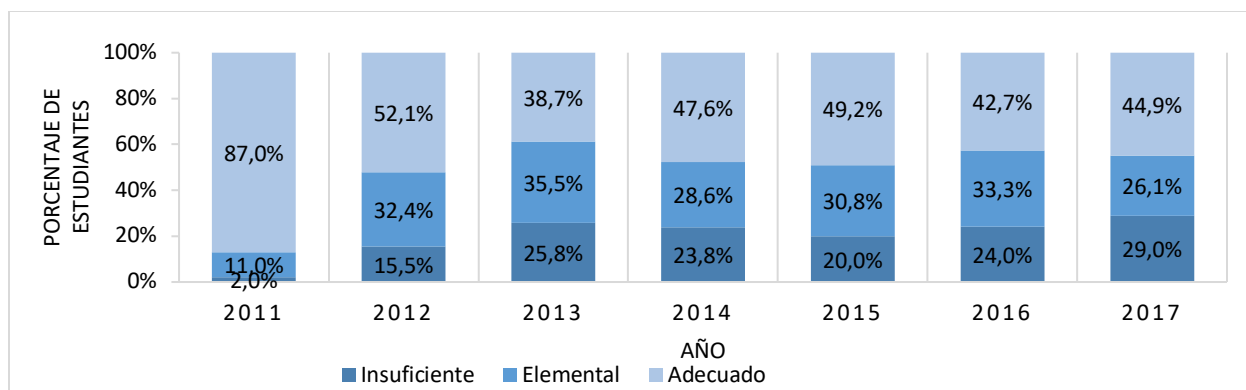


Figura 6. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 4° básico 2012-2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Desde el año 2013 en adelante, menos del 50% de los estudiantes alcanza el nivel de aprendizaje adecuado (Agencia de Calidad de la Educación [Agencia de Calidad], 2013, 2018a), los que según los estándares de aprendizaje de Lectura para 4° Básico, han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum nacional, siendo capaces de

(...) alcanzar una comprensión global de lo leído en textos de tema poco familiar; secuenciar cronológicamente los eventos expuestos; reconocer causas o consecuencias “de los hechos, tanto explícitas como sugeridas; localizar información explícita; realizar inferencias directas a partir de conexiones tanto evidentes como sugeridas; interpretar el lenguaje figurado a partir de claves sugeridas; y reflexionar sobre la lectura para emitir opiniones fundamentadas en lo leído. (MINEDUC, 2013a, p. 10)

Alrededor del 30% de los estudiantes en promedio, entre los últimos seis años, alcanzan un nivel de aprendizaje elemental (Agencia de Calidad, 2013, 2018a). Esto indica que, han adquirido de manera parcial las habilidades básicas de comprensión lectora mencionadas anteriormente. El porcentaje promedio de los estudiantes que se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente, entre los años 2012 y 2017 alcanza un 23%, con una tendencia al alza en los dos últimos años (Agencia de Calidad, 2013, 2018a). Estos estudiantes, no logran los aprendizajes requeridos para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental, por lo que muestran escasa evidencia del desarrollo de las habilidades mencionadas en el nivel adecuado.

Con respecto a los resultados obtenidos en octavo básico, en el periodo comprendido entre 2011 y 2017, alcanzan un promedio de 264 puntos. En la Figura 7 se observa que, en el inicio

del periodo se produce una baja significativa de 12 puntos promedio en un año, manteniéndose estable durante los tres años siguientes, en un puntaje entre los 260 y 262 puntos. Llegando finalmente, el 2017 a los 266 puntos (Agencia de la Calidad, 2015, 2018a).

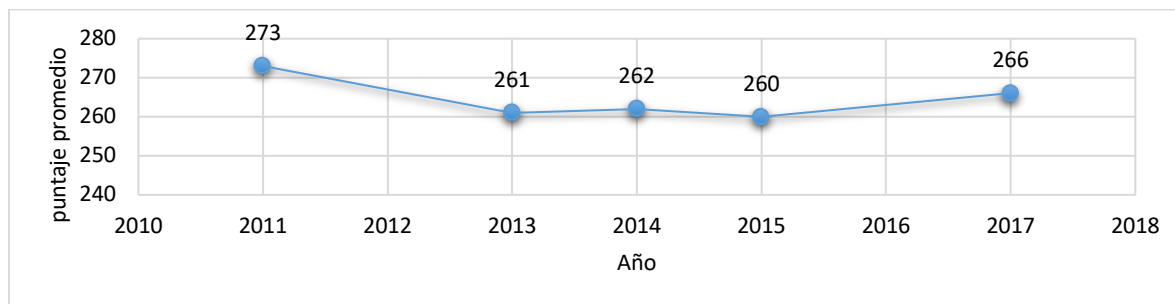


Figura 7. Puntaje promedio SIMCE: Lectura 8° Básico 2011 – 2017.
Nota: Agencia de la Calidad de la Educación (2012; 2018a)

Respecto de la distribución de los estudiantes de acuerdo a su nivel de logro, solo se dispone de esta información en las primeras tres mediciones. En la Figura 8, se observa que el porcentaje de estudiantes que se encuentra en un nivel inicial ha presentado un aumento entre el 2011 y el 2014. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes en un nivel de aprendizaje adecuado se mantiene en valores similares en estos dos años, manifestando una baja en 2013 (Agencia de Calidad, 2015).

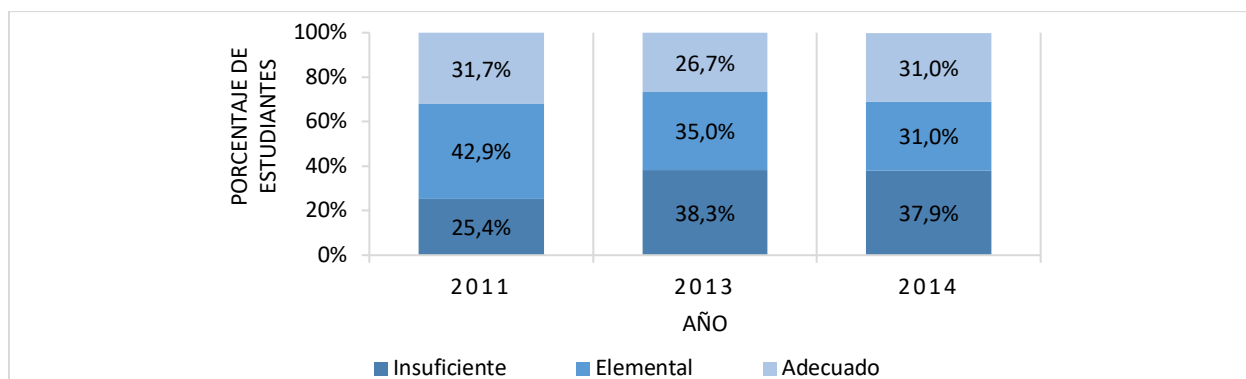


Figura 8. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Lenguaje y Comunicación: Lectura 8° Básico 2011 – 2014.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

En las tres mediciones, el porcentaje de estudiantes que se encuentra en un nivel adecuado no supera el 32%. Lo que indica que, menos de un tercio de los estudiantes ha adquirido

las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado (5° a 8° Básico).

(...) alcanzar una comprensión global de lo leído en un texto completo o en una sección de él (...); secuenciar cronológicamente los eventos expuestos en un texto de sintaxis compleja; reconocer causas o consecuencias insinuadas en la lectura; localizar información explícita (...); realizar inferencias directas; interpretar lenguaje figurado (...); y reflexionar sobre la lectura para realizar evaluaciones fundamentadas en lo leído. (MINEDUC, 2013b, p.10)

En promedio, entre los años 2011 y 2014, un 36% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje elemental, estos estudiantes han adquirido de manera parcial las habilidades básicas de comprensión lectora, definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado. El porcentaje promedio de estudiantes, entre las tres mediciones, que se encuentra en un nivel de aprendizaje insuficiente corresponde a un 33%. Esto indica que, un tercio de los estudiantes evaluados no logran los aprendizajes requeridos para el nivel, mostrando escasa evidencia del logro de las habilidades mencionadas en el nivel adecuado.

Los puntajes promedios, en las mediciones realizadas a segundo medio entre el 2012 y 2017, oscilan entre los 278 y 304 puntos, con un promedio de los seis años igual a 292 puntos. Entre el 2013 y 2016, se observa una tendencia a la baja, periodo en el cual los puntajes descendieron 26 puntos promedio, alcanzando finalmente los 290 puntos en la última medición (Agencia de Calidad, 2014, 2018b).

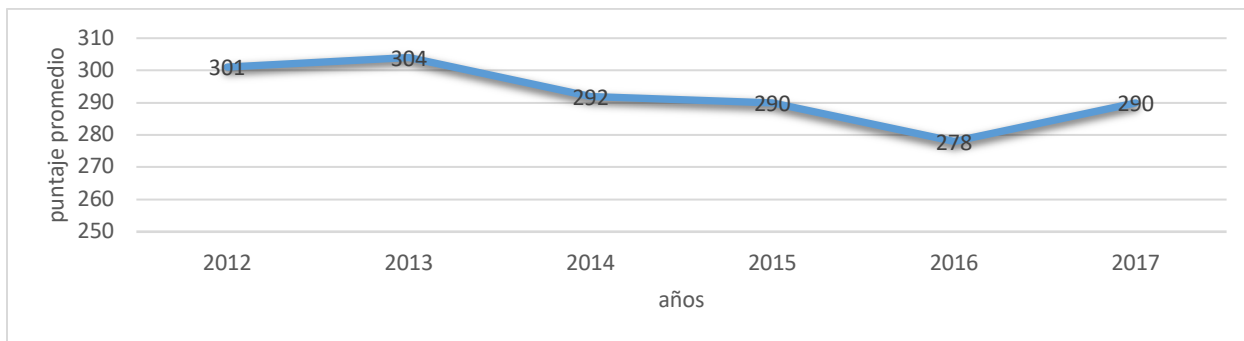


Figura 9. Puntaje promedio SIMCE: Lectura II Medio 2012 – 2017.
Fuente: Nota: Agencia de la Calidad de la Educación (2014; 2018b)

Respecto de la distribución de estudiantes por nivel de aprendizaje, es posible observar en la Figura 10 que, en tres de las cuatro mediciones alrededor del 50% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje adecuado, solo el año 2016 este porcentaje desciende al 36,8%. El porcentaje de estudiantes en un nivel insuficiente oscila entre el 15% y el 31,6% (Agencia de Calidad, 2018b).

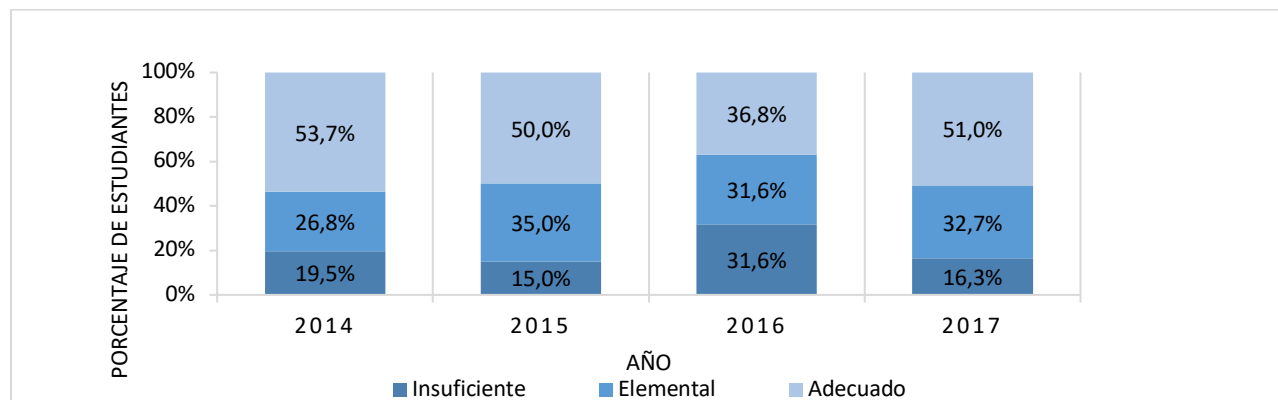


Figura 10. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Lectura II Medio 2014 – 2017

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

En promedio, entre las cuatro últimas mediciones, el 47,8% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje adecuado, lo que significa que han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora, definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado (7° Básico a II Medio).

(...)son capaces de establecer de qué trata un texto cuando aparecen varias ideas principales que compiten en jerarquía; inferir la causa, consecuencia o finalidad de un hecho, idea o información; inferir intenciones, motivaciones o sentimientos de personajes en situaciones que rompen la lógica convencional conocida por el lector o la lectora; localizar información explícita en cualquier parte del texto cuando aparecen informaciones importantes que compiten entre sí; reflexionar sobre la lectura para hacer evaluaciones y emitir opiniones fundamentadas en lo leído, y reconocer y comparar posturas, puntos de vista, propósitos y argumentos presentes en un texto. (MINEDUC, 2015a, p. 10)

El porcentaje promedio de estudiantes que se encuentra en un nivel de aprendizaje elemental corresponde al 31,5%, estos estudiantes han adquirido de manera parcial las

habilidades básicas de comprensión lectora. Respecto del porcentaje de estudiantes que se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente, este alcanza un 20,6% en promedio entre las cuatro últimas mediciones, lo que indica que prácticamente un quinto de los estudiantes no ha logrado los aprendizajes requeridos para el nivel de acuerdo al currículum vigente, por lo que no “(...) son capaces de alcanzar una comprensión global de lo leído, realizar inferencias evidentes, localizar información explícita y reflexionar sobre la lectura” (MINEDUC, 2015a, p. 11).

3.6.1.2 *SIMCE Matemática.*

A continuación, se presentan los resultados de aprendizaje, medidos a través del SIMCE de Matemática en tres niveles: 4° Básico, 8° Básico y II Medio.

Respecto de los resultados obtenidos por los estudiantes de cuarto básico, el puntaje promedio de los últimos siete años es 265 puntos. En la Figura 11, se observa en el inicio del periodo una baja considerable de 22 puntos promedio en dos años, de 273 el 2011 a 251 en 2013 y luego una tendencia al alza durante los cuatro años siguientes, alcanzando los 272 puntos. Sin embargo, al año siguiente el puntaje vuelve a bajar 5 puntos promedio (Agencia de Calidad, 2013, 2018a). No se muestra una tendencia clara respecto del periodo completo, sino que solo por partes de este.

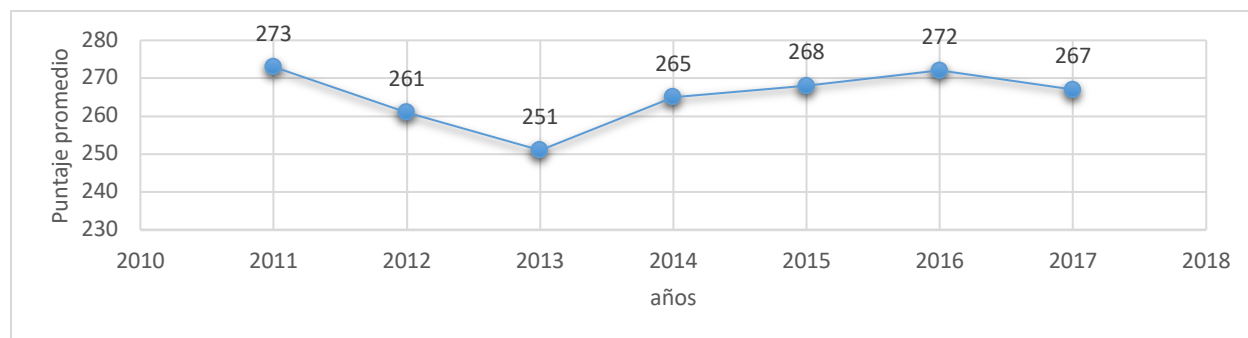


Figura 11. Puntajes promedio SIMCE: Matemática 4° Básico 2011 – 2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Respecto de la distribución de los estudiantes en los distintos niveles de aprendizaje, es posible observar en la Figura 12, que el porcentaje más alto de estudiantes en un nivel de aprendizaje adecuado es de un 30.6% al inicio el periodo. Los porcentajes de estudiantes en un

nivel de aprendizaje elemental oscila entre el 42,9% y el 55,4%, no mostrando una tendencia estable. Los porcentajes de estudiantes en un nivel de aprendizaje insuficiente oscilan entre el 20% y el 41%. En la Figura 12, se observa que no hay una tendencia clara a la mejora de resultados en los niveles de logro, concentrándose la mayor parte de estudiantes en un nivel elemental (Agencia de Calidad, 2013, 2018a).

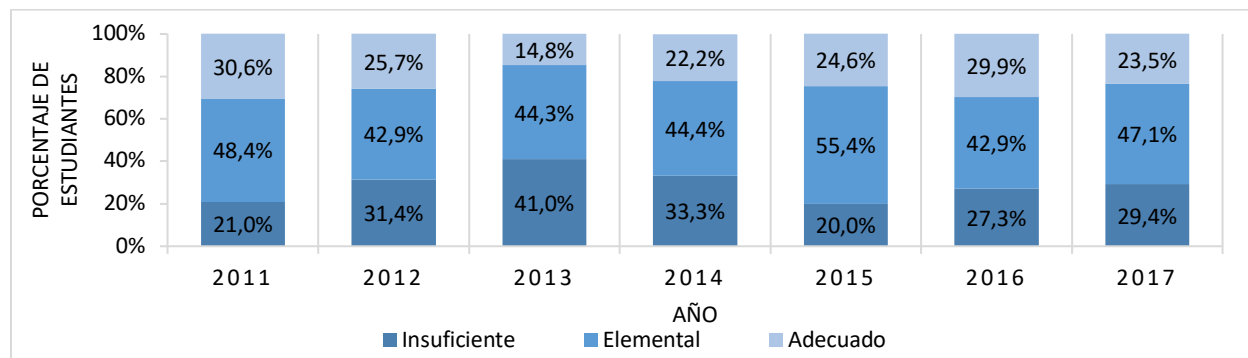


Figura 12. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE Matemática 4° básico 2012-2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2013; 2018a)

Entre el 2011 y 2017, el porcentaje promedio de estudiantes que ha adquirido de manera satisfactoria los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículum vigente para el periodo 1° a 4° Básico, corresponde a un 23,5%. Lo que evidencia que, la mayoría de los estudiantes no está logrando los conocimientos y habilidades básicos del nivel de acuerdo a los estándares de aprendizaje en Matemática. Se espera que los estudiantes en el nivel adecuado muestren evidencias de que

(...) comprenden los conceptos y procedimientos básicos de números y operaciones, patrones y álgebra, geometría, medición, y datos y probabilidades propios del periodo (...) que son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades matemáticas de resolver problemas, representar, modelar y argumentar en situaciones directas, y en problemas de uno o dos pasos en los que se requiere seleccionar datos, organizar la información o establecer un procedimiento apropiado. (MINEDUC, 2013c, p. 10)

En este mismo periodo, en promedio un 46,2% de los estudiantes han adquirido de manera parcial los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículum vigente para el

periodo evaluado. Cabe mencionar que, en todas las mediciones más del 40% de los estudiantes se encuentra en este nivel de aprendizaje. Respecto de los estudiantes que se encuentran en un nivel de aprendizaje insuficiente, en promedio, entre 2011 y 2017, un 30,4% de los estudiantes no logran los aprendizajes requeridos para alcanzar el Nivel de Aprendizaje Elemental. Esto implica que, casi un tercio de los estudiantes “muestran escasa evidencia de que comprenden los conceptos y procedimientos más elementales (...) logran aplicar algunos conocimientos y habilidades en situaciones directas y en problemas que se han practicado extensivamente y que presentan algún tipo de mediación y apoyo” (MINEDUC, 2013c, p. 11).

Los resultados de aprendizaje de octavo básico, entre 2011 y 2017, promedian 288 puntos. Al comienzo del periodo, se observa una baja significativa de 31 puntos promedio en los puntajes, llegando a 265 puntos, puntaje promedio más bajo del periodo. Luego del 2013, los puntajes mejoran, llegando el 2017 al puntaje más alto del periodo, 302 puntos promedio (Agencia de Calidad, 2015, 2018a).

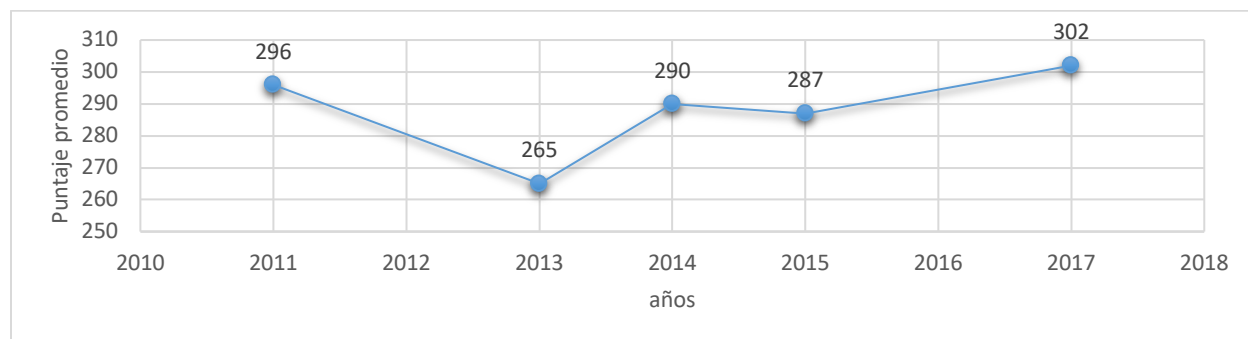


Figura 13. Puntaje promedio SIMCE: Matemática 8° Básico 2011 – 2017.
Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2012; 2018a)

Respecto de la distribución de estudiantes, de acuerdo a los niveles de logro, solo se tiene información para el periodo comprendido entre el 2011 y 2014. En la Figura 14, es posible observar que, el porcentaje de estudiantes en un nivel adecuado mantiene un alza constante en las tres mediciones. Sin embargo, el porcentaje más alto solo llega al 41,9% de los estudiantes. Si bien, el porcentaje de estudiantes en un nivel de aprendizaje insuficiente disminuye considerablemente el 2014, alcanzando solo un 12,9%, en las mediciones previas se observa un alza significativa entre el 2012 y 2013, no mostrando una tendencia clara en el tiempo respecto de una mejora constante (Agencia de Calidad, 2015).

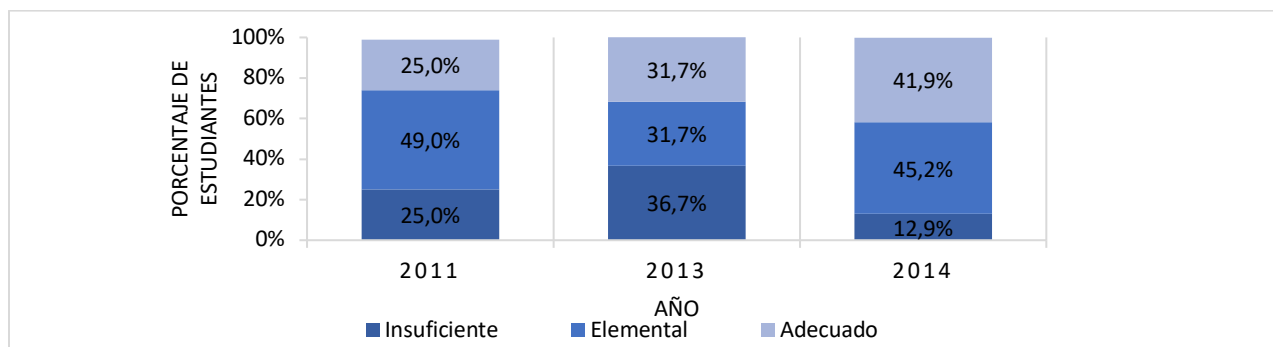


Figura 14. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en Matemática 8° Básico 2011 – 2014.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2015)

Entre el 2011 y 2014, el porcentaje promedio de estudiantes que ha adquirido de manera satisfactoria los conocimientos y habilidades matemáticas, definidos en el currículum vigente para el periodo 5° a 8° Básico, corresponde a un 32,8%, mostrando una tendencia al alza sostenida. Sin embargo, para la última medición solo 2 de cada 5 estudiantes está logrando los conocimientos y habilidades básicos del nivel, los que según los estándares de aprendizaje evidencian que

(...) comprenden y aplican los conceptos y procedimientos básicos de números, álgebra, geometría, y datos y azar propios del periodo (...) son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades de razonamiento matemático en situaciones directas y en problemas de varios pasos en los que se requiere seleccionar datos, organizar la información o establecer un procedimiento apropiado”. (MINEDUC, 2013d, p. 10)

En este mismo periodo, el porcentaje promedio de estudiantes que han logrado de manera parcial los conocimientos y habilidades, corresponde a un 42%. Finalmente, el promedio de estudiantes que se encuentran en un nivel insatisfactorio, en el periodo 2011 a 2014, alcanza a 25%. Lo que evidencia que 1 de cada 4 estudiantes evaluados

(...) muestran escasa evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos más elementales de números, álgebra, geometría, y datos y azar propios del periodo; así como un escaso dominio de las habilidades de razonamiento matemático (...) solo logran aplicar algunos conocimientos y habilidades en situaciones directas y en

problemas que se han practicado extensivamente y que presentan algún tipo de mediación y apoyo. (MINEDUC, 2013d, p. 11).

Respecto de las mediciones SIMCE aplicadas en segundo medio, es posible observar en la Figura 15 que, en el periodo comprendido entre el 2012 y 2017 la totalidad de los puntajes sobrepasa los 310 puntos, alcanzando su puntaje máximo en 2017, correspondiente a 330 puntos. El puntaje promedio de este periodo es 318 puntos. Con una tendencia a mantenerse entre los 310 y 320 puntos (Agencia de Calidad, 2014, 2018b).

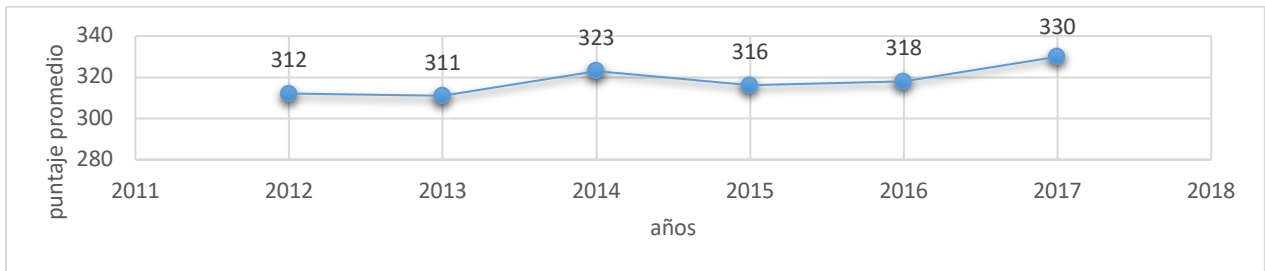


Figura 15. Puntaje promedio SIMCE: Matemática II Medio 2012 – 2017.

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2014; 2018b)

Respecto de la distribución por niveles de logro, se observa que, en tres de las cuatro mediciones el porcentaje de estudiantes en un nivel adecuado es mayor al 50% y el porcentaje de estudiantes en un nivel insuficiente es a lo más 7,3%, con una tendencia constante a la baja, llegando a un 2% en la última medición (Agencia de Calidad, 2018b).

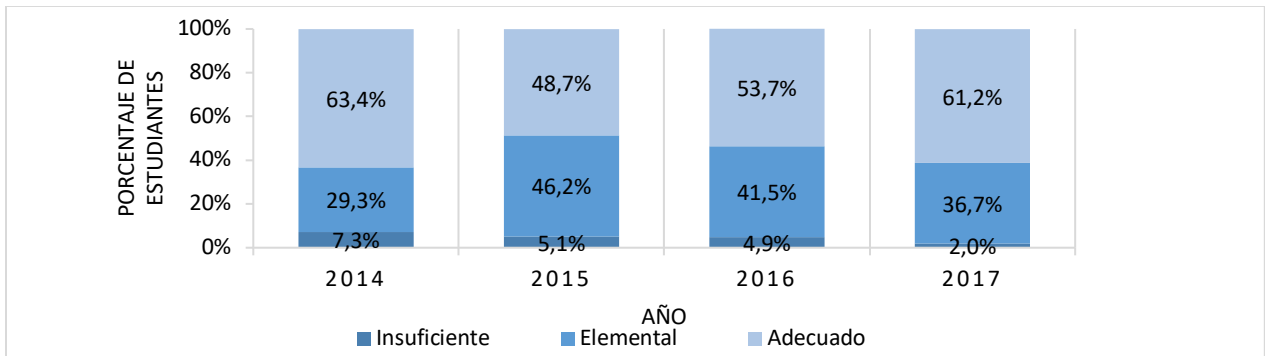


Figura 16. Distribución de estudiantes en cada nivel de los Estándares de Aprendizaje en SIMCE: Matemática II Medio 2014 – 2017

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2018b)

En el periodo comprendido entre 2014 y 2017, el porcentaje promedio de estudiantes que se encuentran en un nivel de aprendizaje adecuado es 56,8%. Lo que evidencia que, un poco más de la mitad de los estudiantes han adquirido de manera satisfactoria los conocimientos y habilidades matemáticos definidos en el currículum vigente para el periodo evaluado, estos estudiantes evidencian que

(...) comprenden y aplican los conceptos y procedimientos básicos de números, álgebra, geometría, y datos y azar propios del periodo, son capaces de aplicar dichos conocimientos y las habilidades de razonamiento matemático en situaciones directas y en problemas en los que se requiere seleccionar datos, organizar la información o establecer el procedimiento apropiado. (MINEDUC, 2015b, p. 10).

En promedio un 38,4% de los estudiantes, a los que se les aplicó esta medición, en el periodo 2014 al 2017, han adquirido de manera parcial los conocimientos y habilidades matemáticos, definidos en el currículum vigente para el periodo evaluado. Porcentaje que tiende a disminuir en beneficio de los que se encuentran en el nivel adecuado. Finalmente, el porcentaje promedio de estudiantes que se encuentra en un nivel de aprendizaje insuficiente es 4,8%, lo que indica que en promedio 1 de cada 20 estudiantes no logra los aprendizajes requeridos para el nivel, estos estudiantes

(...) muestran escasa evidencia de que comprenden y aplican los conceptos y procedimientos más elementales (...) propios del periodo, así como un escaso dominio de las habilidades de razonamiento matemático (...) solo logran aplicar algunos conocimientos y habilidades en situaciones directas y en problemas que se han practicado extensivamente y que presentan algún tipo de mediación y apoyo. (MINEDUC, 2015b, p. 11).

3.6.2 Resultados Prueba de Selección Universitaria (P.S.U).

En la Figura 17, se presentan los resultados PSU en el periodo 2008 a 2017.

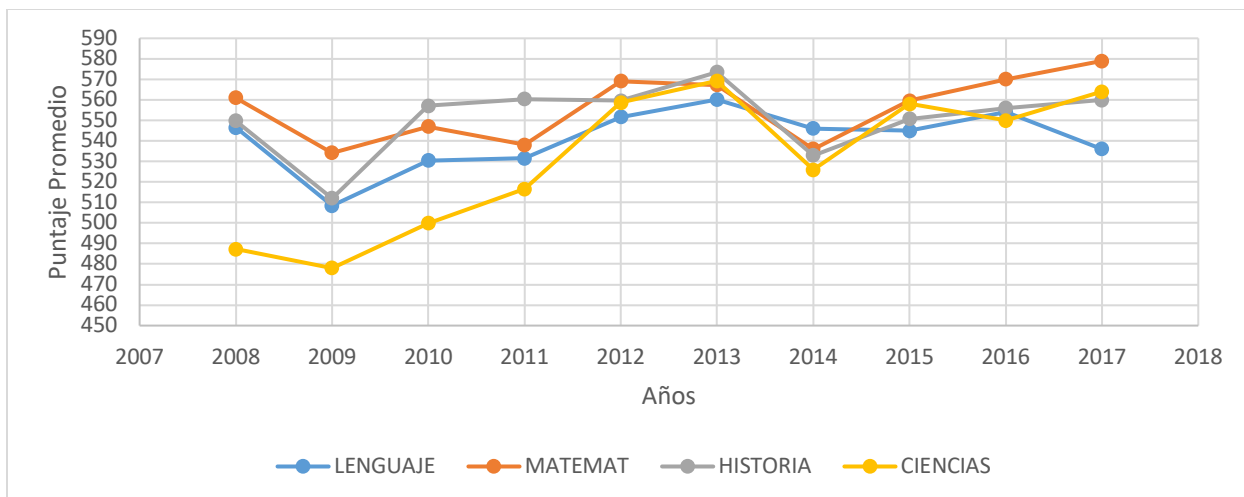


Figura 17. Puntajes promedio prueba de selección universitaria (PSU) 2008 – 2017 y su variación.
Fuente: Colegio Angol (2018); PEI 2019 – 2022.

En la Figura 17 se observa que, en la última aplicación de esta prueba, Lenguaje presenta un puntaje promedio de 536 puntos. Sin embargo, al comienzo del periodo, el puntaje promedio era de 547 puntos. Luego de una baja significativa de 39 puntos en el puntaje promedio, entre 2009 y 2013, hay una tendencia al alza de los puntajes de manera gradual y progresiva, la que se ve interrumpida luego de dos años consecutivos en que el puntaje disminuye en un total de 15 puntos, mostrando cierta inestabilidad al término del periodo. Cabe mencionar que los puntajes de lenguaje, históricamente, se encuentran entre 508 y 560 puntos.

En la última aplicación de esta prueba, Matemática presenta un puntaje promedio de 579 puntos, que corresponde al puntaje más alto entre el 2008 y el 2017. Si bien, en la mayor parte del periodo los puntajes se muestran oscilantes, teniendo momentos de alzas y bajas, desde el 2014 se observa una tendencia progresiva al alza de alrededor de 10 puntos promedio por año. Cabe mencionar que los puntajes de matemática, históricamente, se encuentran entre 534 y 579 puntos.

En Historia, el puntaje promedio de la última aplicación de esta prueba corresponde a 560 puntos. Al igual que en lenguaje y matemática, en un comienzo del periodo presenta una baja significativa, en este caso de 38 puntos promedio. Posterior a esta baja, los puntajes de Historia muestran una tendencia al alza en las siguientes cuatro aplicaciones, situación que se ve interrumpida por una baja de 40 puntos el 2014. Luego de esto, los puntajes vuelven a subir de

manera progresiva hasta alcanzar los 560 puntos de la última aplicación. Históricamente, los puntajes promedios de esta prueba se han mantenido entre 512 y 573 puntos.

En la prueba de Ciencias, el puntaje promedio de la última aplicación alcanza los 564 puntos. En la Figura 17 es posible observar que, los puntajes de esta prueba tienden al alza en la mayor parte del periodo, mostrando una mejora significativa entre 2009 y 2013, donde los puntajes suben 82 puntos promedio. Si bien es cierto, durante el periodo se han observado dos años en los que los puntajes han bajado, en términos generales tienden al alza. Históricamente, los puntajes promedios de la prueba de Ciencias se han mantenido entre 478 y 569 puntos.

En síntesis, es posible observar que los resultados de aprendizaje, medidos a través de la aplicación del SIMCE en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática en los últimos años, evidencian que: en Lenguaje y Comunicación, específicamente en lectura, se produce una baja en los puntajes promedios en octavo básico en relación al puntaje de 4° Básico y II Medio. El porcentaje de estudiantes en un nivel adecuado disminuye significativamente en octavo básico en relación a los otros dos cursos medidos. Así, la cantidad de estudiantes en un nivel de aprendizaje insuficiente aumenta en octavo básico, alcanzando en segundo medio porcentajes más bajos. En prácticamente todos los niveles y en todas las mediciones, el porcentaje de estudiantes que alcanza un nivel elemental o insuficiente es mayor al 50%. Lo que indica que, menos de la mitad de los estudiantes ha adquirido de manera satisfactoria los contenidos y habilidades básicos para el nivel evaluado de acuerdo al currículum nacional.

En Matemática, los puntajes promedios obtenidos por los estudiantes, tienden a aumentar a medida que aumenta el nivel del curso. Así los puntajes obtenidos en octavo básico son mayores que los obtenidos en cuarto básico y los de segundo medio son mayores que los de octavo básico. El porcentaje de estudiantes en un nivel adecuado, aumenta progresivamente a medida que aumenta el nivel medido. Así, en octavo básico, el porcentaje de estudiantes en un nivel adecuado es mayor que en cuarto básico. A su vez, los porcentajes de estudiantes en nivel adecuado en segundo medio, son mayores que los de octavo.

La cantidad de estudiantes en un nivel de aprendizaje insuficiente, disminuye a medida que aumenta el nivel de curso medido. En todas las mediciones de cuarto básico y octavo básico, el porcentaje de estudiantes que alcanza un nivel elemental o insuficiente es mayor al 60%, lo que

indica que menos de la mitad de los estudiantes ha adquirido de manera satisfactoria los contenidos y habilidades básicos para el nivel evaluado de acuerdo al currículum nacional. Solo en segundo medio el porcentaje de estudiantes en un nivel satisfactorio alcanza valores mayores al 60% en dos mediciones.

Cabe destacar que, para ambas asignaturas, se entenderá como básicos a aquellos conceptos y procedimientos considerados como esenciales, pues son prerrequisitos para la construcción de conocimientos más complejos o abstractos exigidos en el ciclo o cursos superiores.

En lo que respecta a la PSU, en los últimos 4 años los puntajes han tendido a mantenerse sobre los 525 puntos promedios. En las cuatro pruebas, se observa una baja de los puntajes el año 2014. En esta aplicación, los puntajes promedios tienden a estar cercanos a los 535 puntos.

Los puntajes de la prueba de Ciencias, tienden a mostrar un alza en la mayor parte del periodo, Matemática e Historia muestran una tendencia al alza en los últimos 3 años y Lenguaje se muestra más oscilante.

3.6.3 Evaluación Progresiva Comprensión Lectora

La evaluación progresiva es un componente del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. Su objetivo es aportar información oportuna y específica a los establecimientos, respecto de los avances en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes en distintas asignaturas y grados, durante el año escolar, el colegio ha aplicado esta evaluación a estudiantes de segundo básico en el área de comprensión lectora.

Las pruebas de comprensión de lectura de Evaluación Progresiva evalúan el desarrollo de los estudiantes en los tres ejes de habilidad considerados en los Estándares de Aprendizaje de Lectura de 2° básico: Localizar, Interpretar y relacionar, y Reflexionar. Se lleva a cabo en tres momentos del año, una evaluación diagnóstica, una de monitoreo y una final.

En la evaluación diagnóstica se mide el porcentaje de logro en la comprensión de lectura de oraciones y lectura de textos. En la lectura de oraciones, se evalúa la lectura de frases y oraciones, enmarcadas en una variedad de situaciones comunicativas que el estudiante deberá comprender en su globalidad como una primera etapa de la comprensión de lectura de textos más

extensos. La lectura de textos, evalúa si los estudiantes son capaces de leer textos de mayor extensión y de responder preguntas de comprensión lectora, utilizando información explícita e implícita que entrega cada texto. Se espera que demuestren habilidades específicas, como rastrear y localizar información, inferir datos, enumerar secuencia de acciones, opinar sobre un aspecto de la lectura, entre otras.

Respecto de esto, los resultados obtenidos por el establecimiento en las mediciones realizadas en 2017 y 2018 se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2 *Porcentaje de logro Evaluación Progresiva*

Lectura	% de logro 2017	% de logro 2018
Frases y oraciones	96,5	96,0
Textos	72,6	62,0
Promedio	84,55	79,0

Nota. Prueba de Trayectoria Evaluación Progresiva, etapa inicial, Comprensión de lectura – 2° básico
Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

Para inicios de año 2017, los estudiantes del establecimiento demuestran un 96,5% de logro promedio en la comprensión de lectura de oraciones y un 72,6% de logro promedio en la comprensión de lectura de textos. Lo que corresponde a un 84.5% de logro promedio en la prueba.

Para inicios de año 2018, los estudiantes del establecimiento demuestran un 96% de logro promedio en la comprensión de lectura de oraciones, no mostrándose diferencias respecto del año anterior y un 62% de logro promedio en la comprensión de lectura de textos, donde sí se presenta una baja de 20 puntos porcentuales respecto de la misma evaluación el año anterior. Lo que corresponde a un 79% de logro promedio en la prueba. Observándose una baja en el porcentaje de logro promedio en la comprensión de lectura de textos entre un año y otro.

En la evaluación intermedia, correspondiente al monitoreo, se recoge información respecto de la distribución de estudiantes por nivel de aprendizaje según los estándares de aprendizaje de lectura para segundo básico.

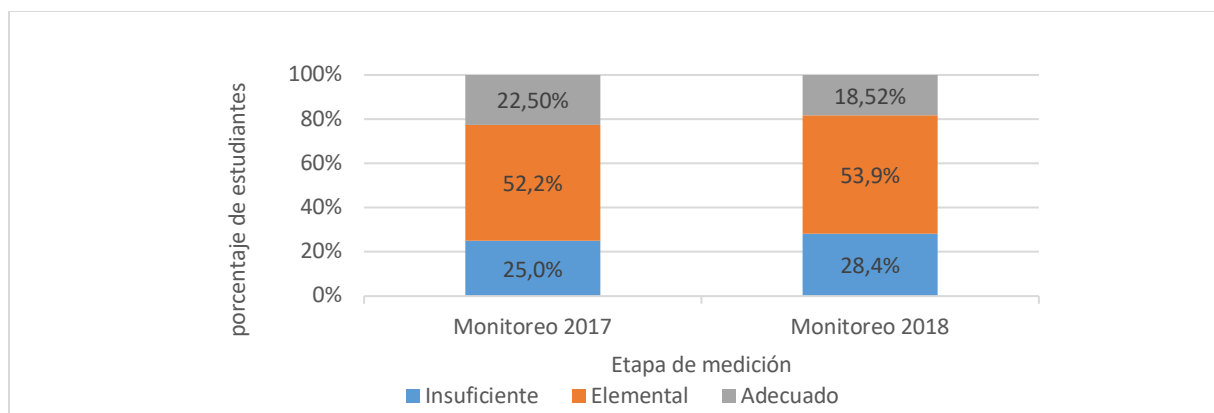


Figura 18. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje en Evaluación Progresiva Monitoreo, segundo básico. Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

En la Figura 18 se observa que, al término del primer semestre en ambos años, los porcentajes de estudiantes por nivel de aprendizaje son similares. El 2017, un 25% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje insuficiente y el 2018 este porcentaje es levemente mayor, 28,4%. Esto indica que, alrededor de un cuarto de los estudiantes muestran escasa evidencia de que comprenden textos apropiados para 2º básico.

El 2017, un 52,2% de los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje elemental, porcentaje que aumenta levemente el 2018, llegando a 53,9%. Estos estudiantes han adquirido de manera parcial las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado.

El 2017, un 22,5% de los estudiantes muestra un nivel de aprendizaje adecuado, porcentaje que disminuye en 4 puntos porcentuales para el 2018. Esto indica que, alrededor del 20% de los estudiantes han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado. Estos estudiantes muestran evidencia de que, al leer diversos tipos de textos apropiados para 2º básico, son capaces de establecer de qué trata un texto literario o no literario de tema familiar, secuenciar cronológicamente los eventos expuestos, realizar inferencias sobre situaciones poco familiares a partir de pistas evidentes entregadas en el texto, localizar información explícita, y reflexionar sobre la lectura para emitir opiniones o plantear una solución a un problema aludiendo a aspectos relevantes del texto.

La evaluación final, recoge información sobre la distribución de estudiantes por nivel de aprendizaje, según los estándares de aprendizaje de lectura para segundo básico y sobre el porcentaje de logro respecto de las habilidades localizar; interpretar y relaciona; y reflexionar.

Respecto de los niveles de aprendizaje, estos se presentan en la Figura 19.

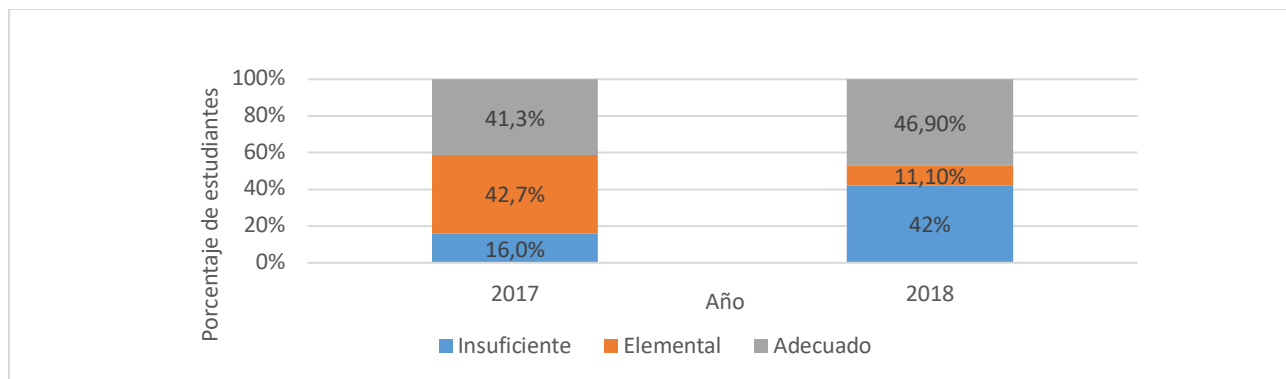


Figura 19. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje en Evaluación Progresiva Final, segundo básico.
Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

En la Figura 19 se observa que, al finalizar ambos años los porcentajes de los estudiantes por nivel de aprendizajes son diferentes. El 2017, un 16% de los estudiantes se encuentra en un nivel de aprendizaje insuficiente y el 2018 este porcentaje es considerablemente mayor, alcanzando al 42% de estudiantes que muestran escasa evidencia de comprenden textos apropiados para 2º básico.

El 2017, un 42,7% de los estudiantes se encuentran en un nivel de aprendizaje elemental, porcentaje que disminuye considerablemente el 2018, donde solo un 11,1% de los estudiantes ha adquirido de manera parcial las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado.

El 2017, un 41,3% de los estudiantes muestra un nivel de aprendizaje adecuado, porcentaje que aumenta en 5,6 puntos porcentuales para el 2018. Esto indica que, al término del 2018 un 46,9% de los estudiantes han adquirido las habilidades básicas de comprensión lectora definidas en el currículum vigente para el periodo evaluado, mostrando evidencia de comprender diversos tipos de textos apropiados para 2º básico. Sin embargo, se observa una polarización del

curso hacia los niveles adecuado e insuficiente, generándose una brecha en los niveles de logro de dos grupos significativos del curso en cuanto a cantidad.

Respecto de las habilidades localizar, interpretar y relacionar y reflexionar, en la Figura 20 se observa que, en los dos periodos evaluados los porcentajes son similares, siendo levemente mayores en el 2018 para las habilidades localizar e interpretar y relacionar. Para la habilidad reflexionar el porcentaje disminuye en 7,3 puntos porcentuales.

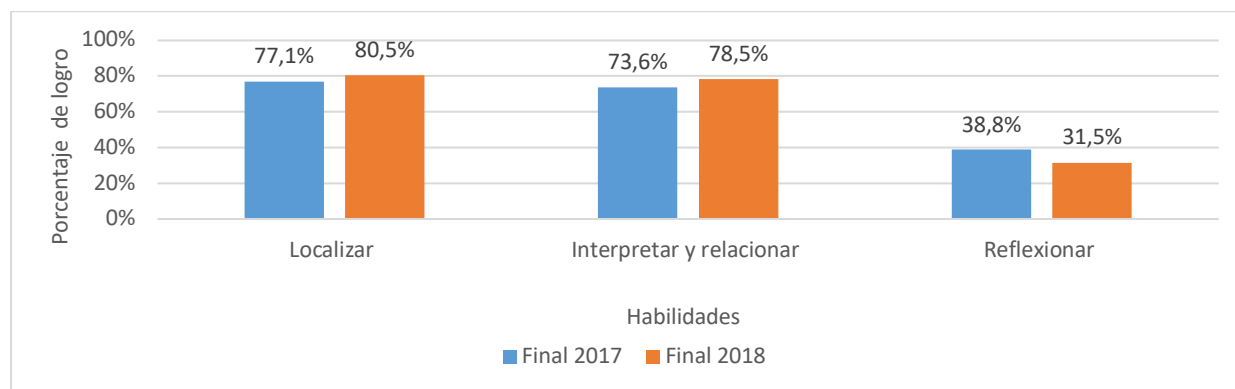


Figura 20. Porcentaje de logro por habilidad en etapa final de Evaluación Progresiva en segundo básico.
Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

En la Figura 20 se observa que, para el 2017 los estudiantes de segundo básico alcanzan un 77,1% de logro en las preguntas que evalúan la habilidad de localizar, porcentaje que aumenta a 80,5% para el 2018. Cabe mencionar que, la habilidad localizar agrupa las habilidades de lectura que los estudiantes emplean para operar con los elementos explícitos del texto. Involucra la discriminación y extracción de información presente en el texto, como datos puntuales, información específica más o menos visible, fragmentos del texto, entre otros. Respecto de la habilidad interpretar y relacionar, referida a las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con elementos implícitos en el texto, a los cuales se puede acceder estableciendo conexiones o relaciones entre los elementos que sí se encuentran explícitos, esto es realización de inferencias, interpretación de lenguaje figurado, reconocimiento de relaciones causales, y la relación entre el texto y los elementos gráficos presentes en él, se observa que, el 2017 las preguntas asociadas a esta habilidad tuvieron un 73,6% de logro y 78,8% el 2018. En ambos periodos, la habilidad que presenta un menor porcentaje de logro es reflexionar, esta

habilidad agrupa aquellas que el estudiante debe emplear para operar, confrontando distintos aspectos del texto, tanto de forma como de contenido, con su experiencia personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores, y otros similares, incluyendo la manifestación de opiniones sobre algún aspecto del contenido del texto, en 2017 el porcentaje de logro de esta habilidad fue de un 38,8%. Sin embargo, para el 2018 este porcentaje descendió al 31,5%. Presentándose en esta habilidad la mayor dificultad para los estudiantes.

En síntesis, respecto a la evaluación inicial se observa que los estudiantes evaluados en ambos periodos, presentan porcentajes de entrada similares en lectura de oraciones, pero presentan una diferencia de 10 puntos porcentuales en lectura de textos, disminuyendo el porcentaje de logro para inicios del 2018.

Al comparar los niveles de logro en la evaluación de monitoreo y final, para el 2017 el porcentaje de estudiantes en un nivel insuficiente disminuye de un 25% en el monitoreo a un 16% al finalizar el año, algo similar ocurre con el porcentaje de estudiantes en nivel elemental disminuyendo de 52,2% a 42,7%, lo que por defecto implica que, el porcentaje de estudiantes en nivel adecuado aumenta considerablemente entre una evaluación y otra, pasando de un 22,5% a un 41,3% de los estudiantes. Para el año 2018, la variación de estos porcentajes tiene un comportamiento diferente, mientras que el porcentaje de estudiantes en un nivel elemental disminuye de un 53,9% a un 11,1% entre la evaluación de monitoreo y la final, el porcentaje de estudiantes en un nivel inicial y en un nivel adecuado presentan aumentos significativos, de 28,4% a 42% en el primer caso y de 18,52 a 46,9% en el segundo. Lo que indica que, un 13,6% de estudiantes no presentó avances significativos respecto de los aprendizajes establecidos en los estándares de aprendizaje de lenguaje, para segundo básico y a su vez, un 28,38% de los estudiantes logró avances significativos en sus aprendizajes, llegando a un nivel adecuado (ver Figura 21).

Las habilidades medidas en esta evaluación presentan porcentajes similares en 2018 y 2017, donde localizar, interpretar y relacionar presentan un alza entre 2017 y 2018, alcanzando en el segundo periodo un 80,5% y 78,5% de logro respectivamente. Las habilidades que presentan un nivel de logro considerablemente más bajo, 38,8% para 2017 y 31,5% para 2018, son las habilidades que presentan un nivel de dificultad mayor.

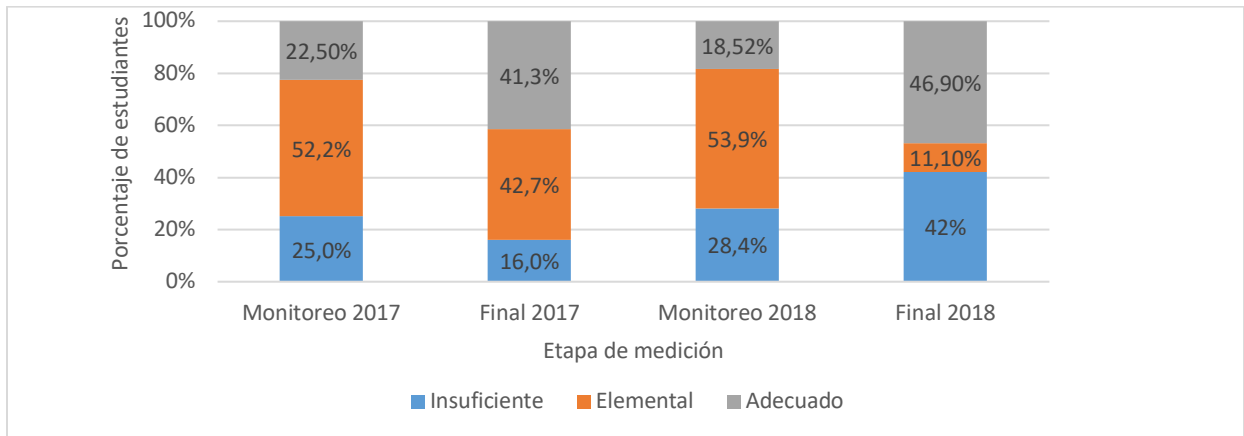


Figura 21. Porcentaje de estudiantes por nivel de aprendizaje Evaluación progresiva Monitoreo y Final 2017 – 2018.
Fuente: Agencia de la Calidad de Educación (2017, 2018)

4 Presentación de Diagnóstico y Línea de Base

Teniendo la contextualización previa de los antecedentes del establecimiento educacional en el cual se focalizó el diagnóstico y la estrategia de mejora, se hace necesario precisar los objetivos de la investigación que permitieron identificar el problema, la metodología utilizada para la recogida de datos válidos y confiables y la posterior presentación de los resultados.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo General del Diagnóstico.

Caracterizar el proceso de gestión curricular en un establecimiento educacional de la comuna de Angol.

4.1.2 Objetivos específicos del diagnóstico.

- Describir el despliegue de las prácticas de gestión curricular del director y del equipo técnico pedagógico.
- Reconocer las concepciones que manifiestan los directivos y docentes, acerca del sentido y alcance de la gestión curricular.
- Identificar elementos característicos de las prácticas de apoyo al trabajo docente.
- Identificar nudos críticos de la gestión curricular y los eventuales factores que actúan en ella.

4.2 Diseño Metodológico

La metodología de investigación utilizada en este trabajo es de enfoque mixto, el cual, según Hernández, Sampieri y Mendoza (2008, citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010) corresponde a un conjunto de procesos de investigación que implican la recolección y análisis de datos cualitativos y cuantitativos, la integración y discusión conjunta de los datos obtenidos con el fin de alcanzar una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Es de carácter secuencial ya que, en este caso el enfoque cualitativo permitió profundizar los resultados obtenidos, a través del enfoque cuantitativo bajo un diseño no experimental, pues no hubo manipulación de variables de manera deliberada, sino que más bien la realidad se estudió tal cual ocurre en su contexto natural.

Al ser una investigación que permite levantar información para realizar un diagnóstico de la realidad de un establecimiento educacional, los datos se recogieron una sola vez, siendo su temporalidad de carácter transversal y el alcance de la investigación descriptivo, pues el principal propósito fue recoger información que permita describir cuáles y cómo son las prácticas de gestión curricular que se presentan en el establecimiento educacional.

4.2.1 Población y muestra

La población en estudio estuvo conformada por todos los docentes que cumplen funciones directivas, técnicas pedagógicas y de aula en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Angol, los que al inicio de esta investigación eran 49.

Considerando que este trabajo de investigación involucró la recolección de datos, a través de métodos cualitativos y cuantitativos, la selección de la muestra fue no probabilística, pues los individuos se seleccionaron siguiendo criterios en función de los objetivos de investigación y su conocimiento sobre el tema, “las elecciones de los elementos de la muestra no dependen de la probabilidad sino de las características de la investigación” (Hernández, et al., 2010, p.176). Por lo tanto, para el trabajo de investigación las técnicas de muestreo utilizadas son el muestreo intencional, donde se seleccionan a los individuos de la muestra siguiendo criterios estratégicos en función de los objetivos, y el muestreo por cuotas, con el fin de obtener una muestra representativa en cuanto a características similares de la población.

La muestra total de la investigación estuvo compuesta por 35 docentes de aula, 1 director y dos coordinadoras que cumplen funciones técnico pedagógicas, lo que corresponde a un tamaño de muestra de 38 profesores en total.

4.2.1.1 Muestra para datos cuantitativos.

En primera instancia, se seleccionó una muestra de manera intencionada compuesta por 35 docentes de aula para la aplicación de un instrumento cuantitativo bajo los siguientes criterios de inclusión.

- Profesores que realizan labores en aula, ya sea en educación parvularia, básica, media o en el Programa de Integración Escolar.

- Llevar al menos un año trabajando en el establecimiento.
- No realizar labores directivas ni técnicas pedagógicas.

De este modo, el cuestionario fue aplicado a 35 docentes del establecimiento, de enseñanza parvularia, básica, media y educación diferencial, los que corresponden al 85% de los docentes de aula del establecimiento. De ellos el 17% son hombres, el 60% mujeres y un 23% de los docentes entregó información sobre su género.

De los 26 docentes que manifestaron su edad, el 65% tienen treinta y cinco años o menos y 9 son mayores de 35 años. El promedio de las edades es de 35,8 años, en un rango que va de 25 a 67 años con una desviación estándar cercana a los 10 años, presentando una gran dispersión en las edades.

Respecto de la especialización o perfeccionamiento que poseen, no hay docentes con grado de Doctor, tres tienen grado de Magíster en área de Educación y uno en área de didáctica y evaluación, dos tienen postítulo en áreas de didáctica y evaluación y seis en otras áreas de educación, diez han realizado cursos de perfeccionamiento en materias de didáctica y evaluación y doce en otras áreas en los últimos tres años.

El promedio de años de servicio de los profesores es de 11 años, con un mínimo de 2 y un máximo de 28 años, presentando una alta dispersión, con una desviación estándar de 7,7 años. Algo similar ocurre con la antigüedad en el establecimiento, donde el mínimo es 1 año y el máximo es 19 años, con un promedio de 6,7 años y una desviación estándar de 5,2 años.

La mitad de los docentes tienen 8,5 o más años de servicio y lleva más de 6 años trabajando en el establecimiento. La Figura 22, muestra la dispersión de años de servicio versus los años en el establecimiento, donde es posible observar que 9 de los profesores que tienen 13 o menos años de servicio presentan a lo más dos años de diferencia en relación a los que llevan trabajando en el establecimiento. Además, dos de los profesores que tienen más años de servicio, también son los que tienen la mayor antigüedad en el establecimiento.

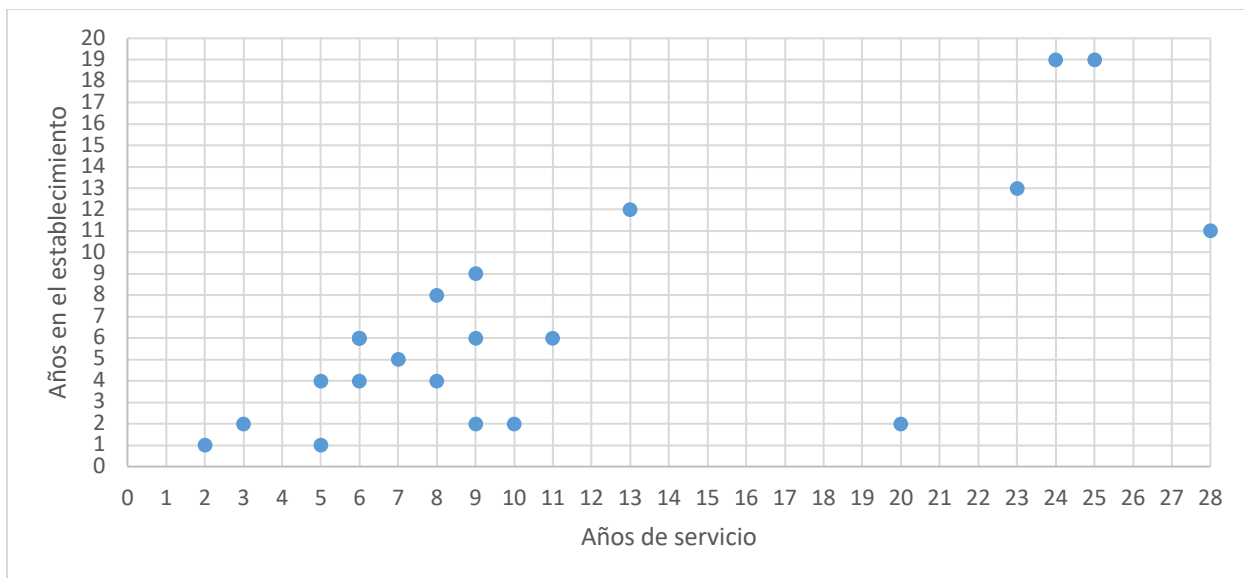


Figura 22. Dispersión de los años de servicio en comparación a los años trabajando en el establecimiento.
Fuente: Elaboración propia.

De los 30 docentes que indicaron su carga horaria, es posible evidenciar que las horas de contrato fluctúa entre 24 y 44 horas, con un promedio de 41,5 horas cronológicas semanales, donde más del 75% de los docentes tiene entre 42 y 44 horas de contrato, en la Tabla 3 es posible observar a través de la desviación estándar la baja dispersión de los datos.

Tabla 3 Resumen de estadísticos sobre la carga horaria docente

Categorías	Máximo	Mínimo	Promedio	σ
Horas de contrato	44,0	24,0	41,5	3,8
Horas pedagógicas de aula	38,0	20,0	32,9	4,9
Horas de planificación	14,0	0,0	5,1	3,9
Horas de trabajo Colaborativo	4,0	0,0	1,3	1,1

Nota: Tabla que resume los principales estadísticos respecto de las características de la carga horaria de los profesores.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto de las horas de clases que realizan los docentes, el promedio es 33 horas pedagógicas con un rango de 18 horas pedagógicas semanales, el 75% de los docentes que respondieron a esta pregunta realizan a lo más 36 horas pedagógicas en aula. De las horas no lectivas, la mayor parte de ellas son dedicadas a planificación con un máximo de 14 horas y un

promedio de 5,1 horas, siendo las horas de trabajo colaborativo las declaradas en menor cantidad con un promedio de 1,3 horas.

4.2.1.2 *Muestra para datos cuantitativos.*

Teniendo a la base los resultados del instrumento cuantitativo, se seleccionó una muestra por cuotas para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos cualitativos. Esta estuvo compuesta de 10 profesores bajo los criterios descritos anteriormente, pero agregando como cuarto criterio mantener en el focus group la proporción de profesores según edad, género, nivel educativo en el que trabaja, asignatura que imparte y antigüedad en el establecimiento, esto respecto de la muestra inicial que respondió el cuestionario de recolección de datos cuantitativos, con la finalidad de mantener la representatividad de la muestra inicial.

De manera paralela, se incluye intencionalmente al director y dos coordinadoras que forman parte del equipo técnico pedagógico.

Criterios incluyentes Equipo Directivo y Técnico Pedagógico.

- Desempeñarse como director en el establecimiento o
- Realizar labores técnico pedagógicas y de coordinación con docentes.

Por tanto, la muestra considerada para la recolección de datos bajo el enfoque cualitativo, estuvo compuesta por 10 docentes de aula, 1 director y 2 coordinadoras que desempeñan labores técnico pedagógicas.

4.2.2 **Instrumentos de recolección de datos.**

Por tratarse de una investigación mixta, inicialmente la recolección de datos se realizó bajo el enfoque cuantitativo, a través de la aplicación de un cuestionario sobre prácticas de gestión curricular. Los resultados de este cuestionario se profundizaron, a través de técnicas de recolección cualitativas como lo son entrevistas individuales al director e integrantes del equipo técnico pedagógico (coordinadoras) y un focus group a los profesores de aula.

4.2.2.1 *Cuestionario de Prácticas de Gestión Curricular.*

El cuestionario de prácticas gestión curricular fue construido por el equipo de investigación del Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, en base a instrumentos y marcos nacionales, como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015) y los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2014). El instrumento presenta 28 reactivos en formato de afirmaciones en escala tipo Likert de cinco categorías; Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni en acuerdo ni en desacuerdo, En desacuerdo y Muy en desacuerdo y preguntas dirigidas a recoger información de carácter general, que se refieren a la formación y al tiempo que el profesor lleva en la enseñanza. El foco central está constituido por las prácticas de gestión curricular de directores/as y jefes de UTP.

4.2.2.2 *Entrevista individual y grupal (focus group)*

Entendiendo la entrevista como un proceso de comunicación entre un entrevistador y un entrevistado, cuyo propósito es lograr alguna afirmación importante para la investigación que se está desarrollando y que se encuentra intencionada por los objetivos de dicha investigación (Flores, 2009), es que se seleccionó la entrevista como una técnica pertinente para profundizar en las prácticas de gestión curricular, la visión que de esta tienen, tanto el equipo directivo y técnico pedagógico, como los docentes. A su vez, con el focus group, por tratarse de una entrevista grupal, se busca describir no solo las prácticas de gestión curricular, sino también, las interacciones de los profesores en la construcción de significados grupales (Hernández, et al., 2010)

En este sentido, “la entrevista permite obtener una respuesta de gran riqueza informativa, contextualizada y holística, elaborada por los mismos entrevistados, en sus palabras y desde su propia perspectiva” (Flores, 2009, p.151). Considerando las características de las entrevistas semiestructuradas, entre las cuales se encuentran que el entrevistado puede expresarse en su propio lenguaje, relatar hechos y experiencias desde su perspectiva, incluyendo aspectos no considerados por el propio entrevistador, además de los aspectos afectivos, con carga valórica y significación personal de actitudes, así como su flexibilidad para incluir preguntas que permitan profundizar respecto de los tópicos que emergen en las respuestas a las preguntas iniciales y permitir la recolección de datos de manera individual como grupal, es que se considera como una

técnica coherente y apropiada a los objetivos y los tiempos de la investigación, junto al acceso a los individuos que forman la muestra.

Las entrevistas grupales e individuales fueron sometidas a juicio de experto para su validación.

4.2.3 Plan de análisis de los datos.

4.2.3.1 *Datos cuantitativos.*

Para el análisis de los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de gestión curricular, se hará uso de una planilla Excel, a través de la cual los reactivos se agruparán de acuerdo a las categorías presentadas en la Tabla 4, para posteriormente tabular y graficar las respuestas de los encuestados.

Para el análisis de los resultados se consideraron solo los “Muy de acuerdo”, pues la aplicación de este criterio aumenta la probabilidad de que el director y el equipo técnico pedagógico realicen la práctica a la que se refiere cada reactivo, entregando una mayor precisión y confiabilidad respecto de los resultados. Esta decisión es coherente con investigaciones sobre prácticas de liderazgo realizadas a nivel nacional, en donde se hace uso de este mismo criterio (Weinstein, Muñoz y Raczynski, 2011).

Tabla 4 *Visión general de categorías y reactivos prácticas de gestión curricular*

Categorías	Reactivos
A. Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio.	<ol style="list-style-type: none"> Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos. Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos. Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.
B. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.	<ol style="list-style-type: none"> Acuerdan con los docentes, políticas comunes. Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura. Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores. Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.
C. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> Conocen las bases curriculares y los programas de estudio. Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum. Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio. Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso. Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura. Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones Se busca material complementario.
D. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.	<ol style="list-style-type: none"> Efectúan observaciones de clases regularmente. Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes. Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.
E. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación. Revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes. Revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas. Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.
F. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura. Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones. Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos. Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.
G. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.	<ol style="list-style-type: none"> Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares. Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan. Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos.

Fuente: Área de Gestión y Liderazgo Educativo de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción

4.2.3.2 *Datos cualitativos.*

Los datos obtenidos de las entrevistas y el focus group, se analizaron bajo el paradigma interpretativo comprensivo, a través de la hermenéutica, entendiendo a esta, según plantea Schleiermacher (citado en Cárcamo, 2005) como “el acto de la interpretación” o el “arte del entendimiento a través del diálogo”. Esto implica la interpretación de las palabras, los gestos y el comportamiento en general que se dan al momento de llevar a cabo las entrevistas individuales y el focus group, considerando el contexto en el que se produce el acto dialógico. Con este tipo de análisis, se busca traspasar la barrera exterior, accediendo al significado, a través de un ejercicio interpretativo intencional y contextual (Cárcamo, 2005). Por lo que, al interpretar el discurso se considera tanto a quien lo enuncia como a quien lo interpreta, teniendo presente el contexto en el que este se da. Siguiendo el método hermenéutico, se realizó la transcripción de las entrevistas y el focus group. Posteriormente, teniendo el corpus textual, se establecerán las unidades de análisis que corresponden a frases, conjunto de frases o párrafos que presentan una idea unitaria, por medio del análisis de estas unidades textuales, la comparación entre ellas y el agrupamiento de aquellas similares se levantaron subcategorías y categorías de análisis, siendo estas últimas de tipo emergentes, coherentes con los objetivos de la investigación.

En el lenguaje del “análisis del discurso”, se suele decir que varias unidades de análisis o de registro suelen referirse a las unidades de contexto, las cuales constituyen un marco interpretativo o estructura mayor, pero que no incluye el corpus textual en su totalidad (Martínez, 2002, p.9).

Teniendo las categorías, se procedió a seleccionar la información de acuerdo a los criterios de pertinencia y relevancia, considerando solo aquella información que se relaciona con el tema de investigación, a la vez de seleccionarla por su recurrencia o bien por su asertividad respecto de la investigación (Cisterna, 2005, p. 68). Posterior a la selección de información, se levantaron conclusiones por categorías y estamentos, para proceder a la triangulación de información, estableciendo conclusiones respecto de los datos recogidos, a través de las entrevistas y el focus group. Para la triangulación, se realizó el cruce de las respuestas entregadas por subcategorías, la agrupación de estas subcategorías dio paso a las conclusiones categoriales, con ello, al cruce de

información entre distintos estamentos, la que se contrastó con revisión de la literatura sobre la temática investigada (Cisterna, 2005, p.69)

Las categorías y subcategorías emergentes se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5 *Categorías y subcategorías de análisis de resultados cualitativos.*

Categorías	Conceptualización	Subcategorías
Concepciones sobre gestión curricular	Imagen de cómo conciben la gestión curricular los distintos actores en cuanto a lo que es y para qué sirve.	<ul style="list-style-type: none"> - Función de la gestión curricular. - Nivel de relevancia de la gestión curricular.
Concepciones sobre Lineamientos pedagógicos	Imagen de cómo entienden un lineamiento pedagógico, el sentido y relevancia que le otorgan.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre el concepto lineamiento pedagógico - Identificación de lineamientos pedagógicos del establecimiento. - Nivel de participación docente en la elaboración de lineamientos pedagógicos del establecimiento.
Prácticas de Colaboración	Acciones de trabajo en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca, generando un aprendizaje colectivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre el concepto de colaboración. - Formas de colaboración existentes en el establecimiento. - Evaluación de la colaboración entre docentes y entre docentes y directivos en el establecimiento.
Prácticas de Apoyo docente	Estrategias llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento para apoyar el trabajo de sus docentes desde el punto de vista pedagógico y disciplinar con el fin de contribuir a su desarrollo profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepciones sobre el apoyo docente. - Instancia de apoyo docente llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento. - Evaluación del apoyo docente en el establecimiento.
Condiciones para la gestión curricular	Factores que facilitan o dificultan la gestión curricular en el establecimiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitadores de la gestión curricular en el establecimiento. - Obstaculizadores de la gestión curricular en el establecimiento. - Desafíos de gestión curricular para docentes y directivos en el establecimiento.

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la información recogida, a través de los instrumentos cualitativos permitió profundizar y comprender de mejor manera los resultados obtenidos a través del cuestionario de gestión curricular. De este modo, el análisis de ambos tipos de datos, se utilizó para complementar la información recogida bajo ambos enfoques.

4.3 Resultados del Diagnóstico

4.3.1 Análisis Cuantitativo: Características de las Prácticas de Gestión Curricular.

4.3.1.1 Análisis general

Se presentan, a continuación, los resultados obtenidos respecto de las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico del establecimiento y las respectivas categorías en las que estos se agrupan.

La Figura 23, muestra el porcentaje de docentes que manifestó estar “Muy de acuerdo” con que esas prácticas de Gestión curricular se desarrollan en el establecimiento, agrupadas en siete categorías; (A) coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio, (B) lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum, (C) los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, (D) apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, (E) coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje, (F) monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje y (G) promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

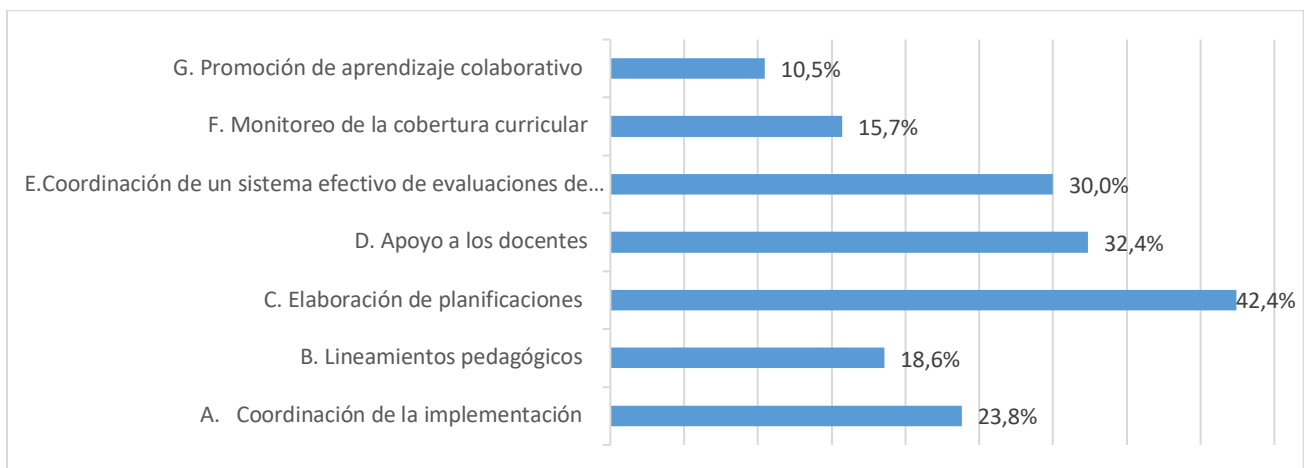


Figura 23. Categorías de prácticas de gestión curricular.

Nota: Porcentajes promedio de respuestas “Muy de acuerdo” del cuestionario de gestión curricular.

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 23, se observa que ninguna de las categorías alcanza el 50%, la categoría con un mayor porcentaje promedio de docentes que manifiesta estar “Muy de acuerdo” es la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, donde en promedio un 42,4% de los encuestados está “Muy de acuerdo” con que esto se realiza. Le sigue en orden descendente, “apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” con un porcentaje promedio de 32,4%, “coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje”, donde en promedio un 30% de los docentes manifestó estar “Muy de acuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico llevan a cabo dicha práctica, un 23,8% en promedio de los docentes reconocen que el director y el equipo técnico pedagógico coordinan la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio, en promedio un 18,6% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico llevan a cabo prácticas que favorecen los lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum. Finalmente, las categorías más descendidas son “monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” y “promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados” con un 15,7% y 10,5% en promedio de los docentes que manifiestan estar “Muy de acuerdo” con que las prácticas asociadas a estas categorías se llevan a cabo respectivamente.

A continuación, se presenta el detalle de cada una de las siete categorías mencionadas anteriormente.

4.3.1.2 *Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudios.*

Como se mencionó anteriormente, un bajo porcentaje de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico llevan a cabo acciones asociadas a esta categoría, un 23,8% en promedio para ser exactos.

La Tabla 6, resume la información de esta categoría, considerando el porcentaje de profesores que manifiesta estar “Muy de acuerdo” con cada una de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general.

Tabla 6 *Coordinación de la implementación general de las Bases Curriculares y de los programas de estudio*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos.	17.10%	23.80%
Organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos.	22.90%	
Resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes.	31.40%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 24 es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las tres prácticas asociadas a esta categoría.

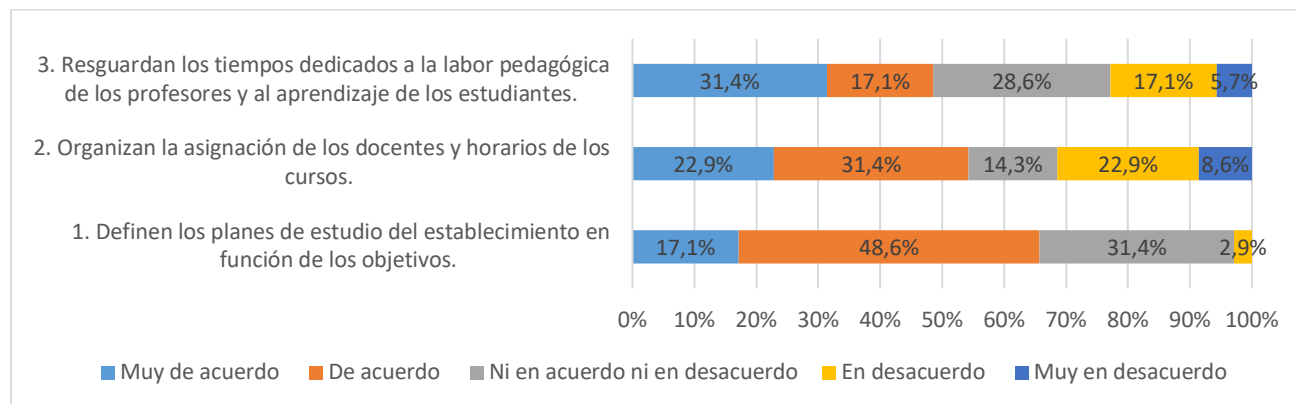


Figura 24. Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y los programas de estudio.

Fuente: Elaboración propia.

Solo un 17,1% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y/o equipo técnico pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución. Si bien es cierto, se considerará solo los “Muy de acuerdo” para tener mayor certeza de que estas prácticas se llevan a cabo, llama la atención que el 48,6% de los docentes manifestó estar “De acuerdo” con que esto se lleva a cabo.

El 22,9% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y/o equipo técnico pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos como la distribución equilibrada de horas por asignatura, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.

Finalmente, en esta categoría, la práctica que tuvo un mayor porcentaje de docentes que están “Muy de acuerdo” con ella es que “el director y/o equipo técnico pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes”, sin embargo, este porcentaje alcanza solo al 31,4%, presentándose 22,8% de docentes que está “Muy en desacuerdo” o “En desacuerdo” con que el director y/o equipo técnico pedagógico realizan esta práctica.

4.3.1.3 *Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.*

Solo un 18,6% promedio de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico llevan a cabo acciones asociadas a esta categoría.

La Tabla 7 resume la información de esta categoría, considerando el porcentaje de profesores que manifestó estar “Muy de acuerdo” con cada una de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general.

Tabla 7 *Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Acuerdan con los docentes, políticas comunes.	17.10%	
Acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.	34.30%	18.60%
Sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores.	8.60%	
Seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos.	14.30%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Figura 25, es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las prácticas asociadas a esta categoría.

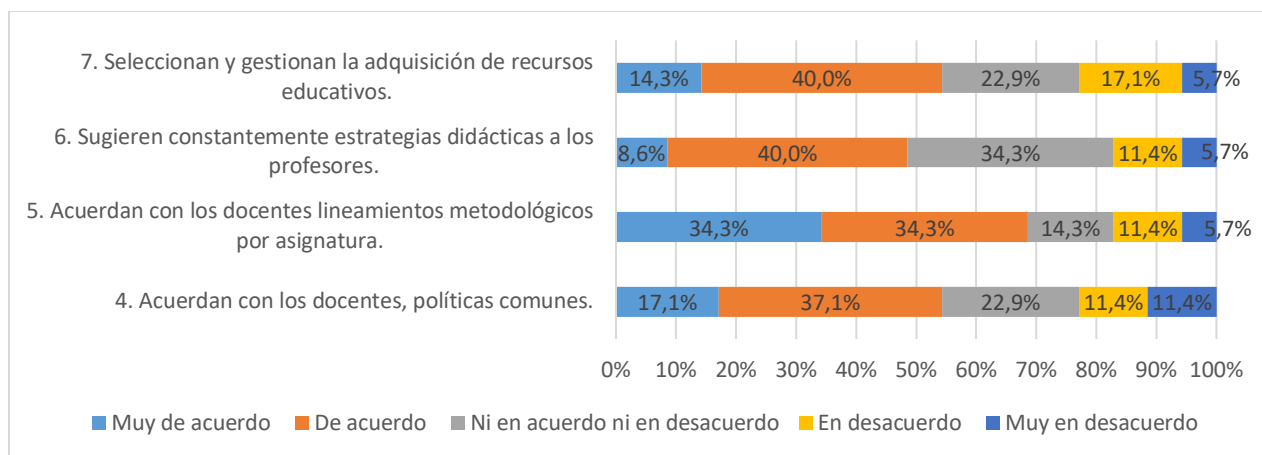


Figura 25. Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
Fuente: Elaboración propia.

Respecto de “el director y/o equipo técnico pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura”, es el que presenta el mayor porcentaje de docentes que manifestaron estar “Muy de acuerdo” con que el director y/o el equipo técnico pedagógico realizan esto, para ser exactos un 34,3%. Solo un 17,1% de los docentes que respondieron el instrumento manifestaron estar “Muy de acuerdo” con que “el director y/o equipo técnico pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes”. La práctica que tiene el menor porcentaje de docentes que manifiestan estar “Muy de acuerdo” es “el director y/o equipo técnico pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula” con solo un 8,6%. Finalmente, “el director y/o el equipo técnico pedagógico en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento”, presenta un 14,3% de los docentes que están “Muy de acuerdo” con que esto se lleva a cabo.

4.3.1.4 *Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*

Esta categoría de prácticas es la que tiene el mayor porcentaje de docentes que manifestaron estar “Muy de acuerdo” con que esto se realiza. La Tabla 8 resume la información

de esta categoría considerando el porcentaje de profesores que manifestó estar “Muy de acuerdo” con cada una de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general que corresponde a un 42,4% de los docentes.

Tabla 8 *Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Conocen las bases curriculares y los programas de estudio.	65.70%	
Realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	37.10%	
Realizan planificaciones estipulado en los planes y programas de estudio.	42.90%	
Elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso.	51.40%	42.40%
Elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura.	57.10%	
Analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones	22.90%	
Se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.	20.00%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 8, se observa que la práctica relacionada al conocimiento de las bases curriculares y los programas de estudio por parte de los docentes, es la que presenta el mayor porcentaje de “Muy de acuerdo”, 65,7% exactamente. Y la que presentó la menor cantidad de “Muy de acuerdo”, es la que dice relación con en el intercambio del director y UTP con los docentes, respecto de búsqueda de material, corrección de errores, mejora de las actividades, entre otros, esta práctica presentó solo un 20% de docentes que manifestaron estar “Muy de acuerdo” con que se lleva a cabo.

En la Figura 26, es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las prácticas asociados a esta categoría.

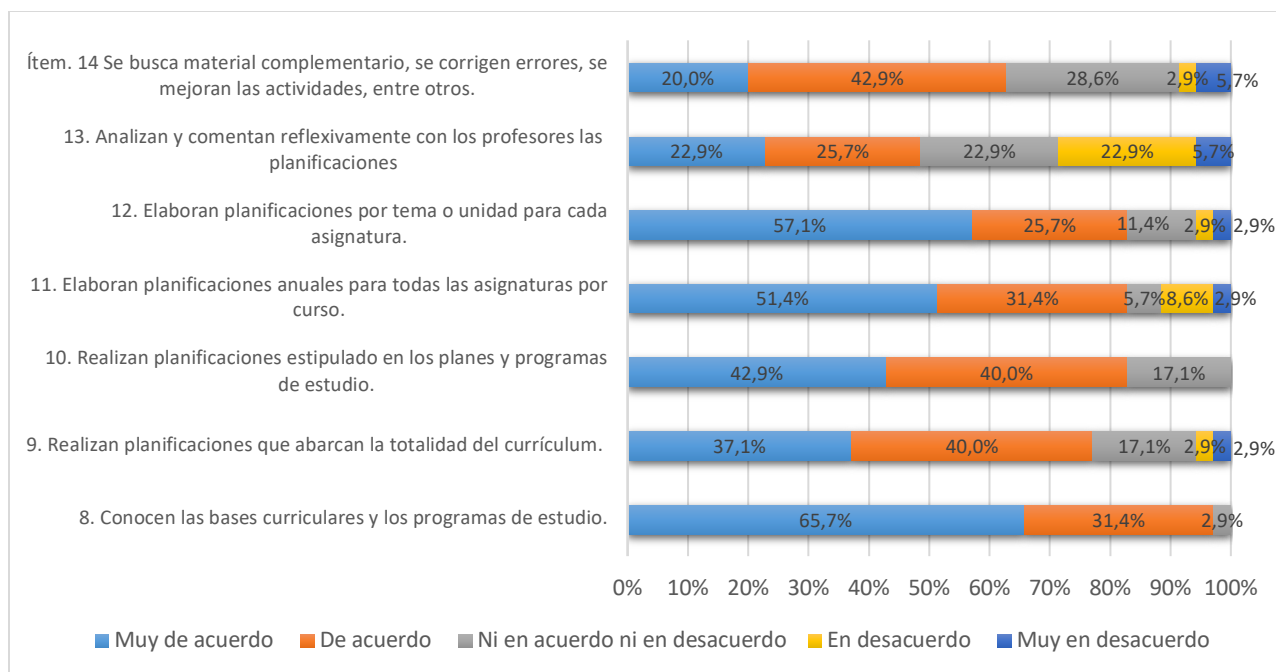


Figura 26. Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 26, un 65,7% de los docentes manifiesta estar muy de acuerdo con que los docentes conocen las bases curriculares y los programas de estudio y no hay docentes que manifiesten estar “muy en desacuerdo” o en “desacuerdo” con ello. El siguiente reactivo que tiene un porcentaje mayor al 50% de respuestas “Muy de acuerdo” es la elaboración de planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje y los medios de evaluación, con 57,1% de los docentes que manifestaron estar “Muy de acuerdo” con que esto se realiza. La elaboración de planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso por parte de los docentes presento un 51,4% de “Muy de acuerdo”. En esta misma línea, respecto de la realización de planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio por parte de los profesores, un 42,9% de ellos manifestó estar “Muy de acuerdo” con que esta práctica se lleve a cabo. Un 37,1% de los docentes declara estar “Muy de acuerdo” con que realizan planificaciones que abarcan la totalidad de currículum y un 5,8% manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con ella. Las prácticas que tienen un menor despliegue son las que dicen relación con el trabajo entre docentes y director y/o Jefe de UTP, respecto de analizar

y comentar reflexivamente con los profesores las planificaciones, donde solo un 22,9% de los docentes manifestó estar “Muy de acuerdo” con que esto se realiza y un 28,6% de los docentes está en “desacuerdo” o “muy en desacuerdo”, y la que dice relación con la búsqueda de material complementario, corrección de errores y mejora de actividades, donde solo un 20% de los docentes reconoce estar “Muy de acuerdo” con la realización de esta práctica. No obstante, al observar el porcentaje de docentes que manifiesta “estar de acuerdo” este es 42,9%, superando considerablemente a los que reconocen que esta práctica no se lleva a cabo.

4.3.1.5 Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Respecto de esta categoría, en promedio, un 32,4% de los docentes que respondieron el instrumento, reconocen estar “Muy de acuerdo” con que las prácticas asociadas a esta categoría se llevan a cabo.

La Tabla 9 resume la información de esta categoría, considerando el porcentaje de profesores que manifestó estar “Muy de acuerdo” con cada una de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general.

Tabla 9 *Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Efectúan observaciones de clases regularmente.	45.70%	
Analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes.	17.10%	32.40%
Se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, para reflexionar y elaborar estrategias.	34.30%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9, se observa que la práctica relacionada con la observación de clases de manera regular por parte del director y el equipo técnico pedagógico, es la que presentó el mayor porcentaje de “Muy de acuerdo”, 45,7% exactamente. Y la que presentó el menor porcentaje, es el análisis constante del trabajo de los estudiantes por parte del director y el equipo técnico pedagógico, en conjunto con los docentes, donde solo un 17,1% de los docentes reconoce “estar muy de acuerdo”, con que esto se realiza.

En la Figura 27 es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las prácticas asociadas a esta categoría.

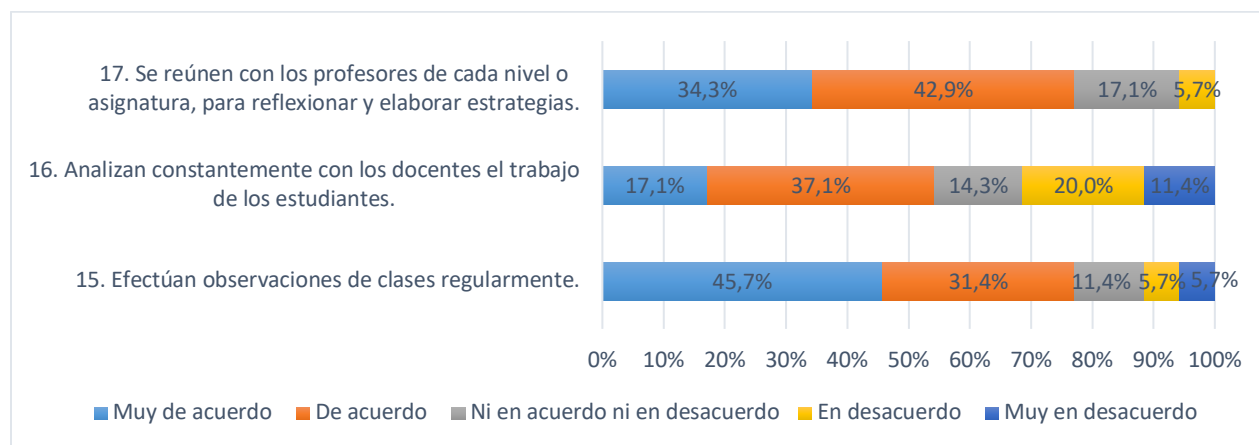


Figura 27. Apoyo a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, la práctica con un mayor porcentaje de “Muy de acuerdo”, corresponde a la observación de clases por parte del director y el equipo técnico pedagógico de manera regular, donde un 45,7% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que esto se realiza, sin embargo, alrededor de un 11% de los docentes está “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico realizan esta práctica.

Al revisar el reactivo “el director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura”, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permiten superar los problemas, un 34,3% de los docentes manifestó estar “Muy de acuerdo”, por otro lado, no hay docentes que manifiesten estar “muy en desacuerdo” con que esto se realiza.

Respecto del análisis constante de los trabajos de los estudiantes por parte de los docentes, en conjunto con el director y el equipo técnico pedagógico, solo un 17,1% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que esto se realiza y casi un tercio de los docentes dice estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con ello.

4.3.1.6 *Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.*

En esta categoría, en promedio, un 30% de los docentes que respondieron el instrumento, reconocen estar “Muy de acuerdo” con que las prácticas asociadas se llevan a cabo.

La Tabla 10 resume la información de esta categoría, considerando el porcentaje de profesores que manifestó estar “Muy de acuerdo” con cada uno de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general.

Tabla 10 *Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación.	14.30%	
Revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes.	48.60%	30.00%
Revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplen distintas formas.	31.40%	
Consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje.	25.70%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 10, se observa que un mayor porcentaje de docentes 48,6% están “Muy de acuerdo”, con que el director y el equipo técnico pedagógico revisan con los docentes, que las principales evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes. Y la práctica que presenta el menor porcentaje de docentes que están “Muy de acuerdo” con que esta se lleva a cabo, es “el director y el equipo técnico pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año”, donde el porcentaje de “Muy de acuerdo” alcanzo solo un 14,3%

En la Figura 28, es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las prácticas asociadas a esta categoría.

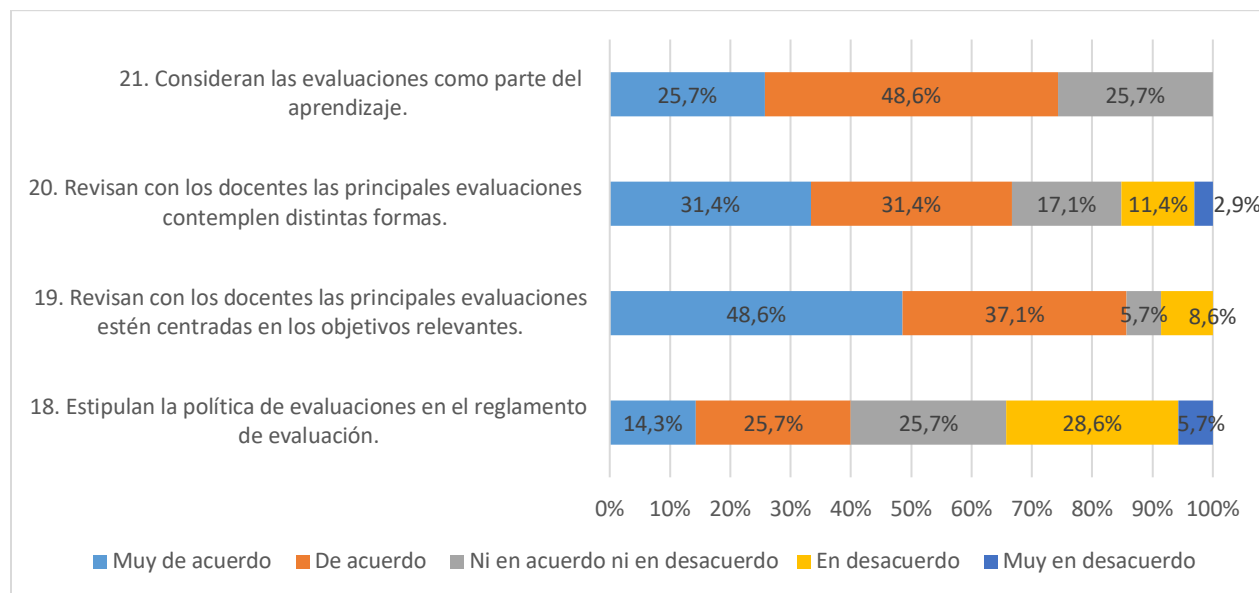


Figura 28. Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Como se mencionó anteriormente, la revisión conjunta entre director, equipo técnico pedagógico y docentes respecto de que las evaluaciones estén centradas en los objetivos relevantes, es la práctica que presenta mayor porcentaje de docentes que manifestaron estar “Muy de acuerdo” con que esto se hace. Un 31,4% de los docentes reconoce que, el director y el equipo técnico pedagógico revisan con los docentes que las principales evaluaciones contemplen distintas formas. Sin embargo, casi un 15% de los docentes está “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con que se realiza. Un 25,7% de los docentes manifiesta que, el director y el equipo técnico pedagógico consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje

La práctica que presenta una percepción más baja de llevarse a cabo es “estipular políticas de evaluación en el reglamento de evaluación de manera conjunta entre director, equipo técnico pedagógico y los docentes”, donde se observa que solo un 14,3% de los docentes dice estar “Muy de acuerdo” con que se hace y más de un tercio de los docentes manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con que esta práctica se realiza.

4.3.1.7 *Monitoreo permanente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.*

En esta categoría, en promedio, un 15,7% de los docentes que respondieron el instrumento, reconocen estar “Muy de acuerdo” con que las prácticas asociadas a esta categoría se llevan a cabo.

La Tabla 11 resume la información de esta categoría, considerando el porcentaje de profesores que manifestó estar “Muy de acuerdo” con cada una de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general.

Tabla 11 *Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura.	14.30%	
Organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones.	20.00%	15.70%
Revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos.	17.10%	
Identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales.	11.40%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 11, se observa que el porcentaje más alto de “Muy de acuerdo”, lo obtuvo la práctica asociada a la organización sistemática del director y el equipo técnico pedagógico con los docentes, de instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones. Sin embargo, este porcentaje alcanza solo un 20%. Todas las prácticas muestran porcentajes iguales o inferiores que un 20%, siendo la menos percibida “el director y el equipo técnico pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.

En la Figura 29 es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las prácticas asociadas a esta categoría.

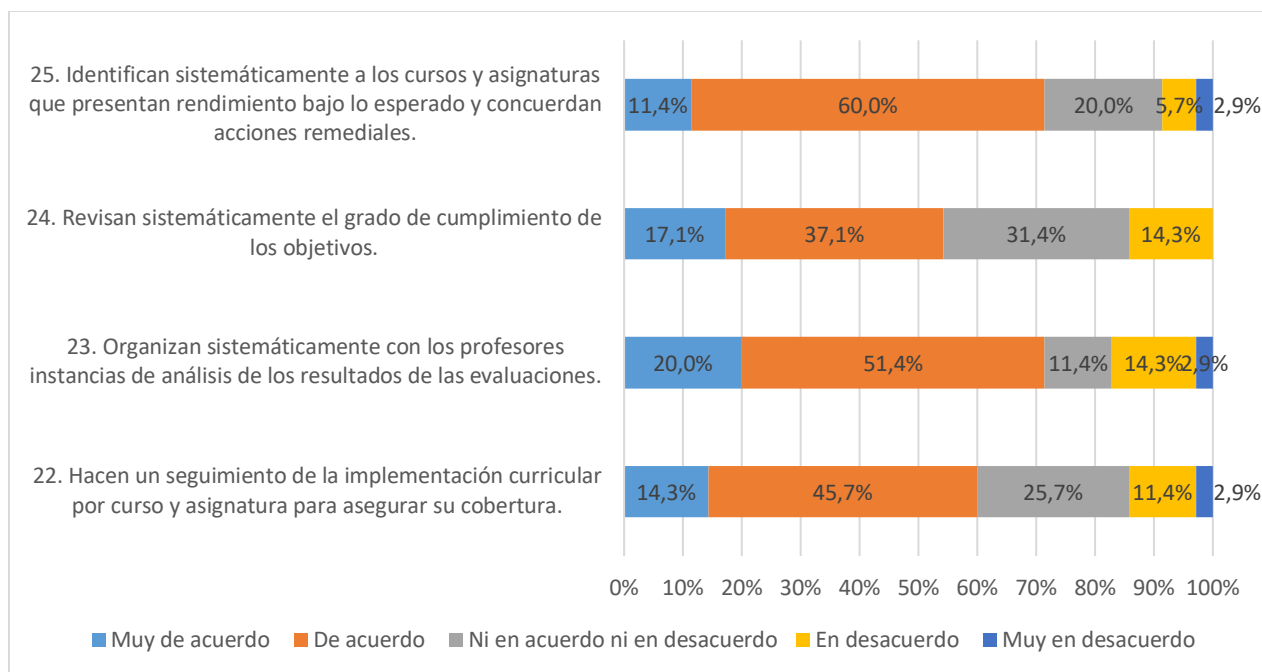


Figura 29. Monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto, en esta categoría los porcentajes de docentes que están “Muy de acuerdo” con que las prácticas asociadas a ella se llevan a cabo son a lo más el 20%, al observar la distribución de las respuestas, llama la atención que en tres de los 4 reactivos la cantidad de docentes que tiene una percepción positiva respecto de la realización de ellas está entre el 60% y el 70% de los docentes encuestados.

Como se mencionó anteriormente, la práctica relacionada con que el director y el equipo técnico pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones, presenta el mayor porcentaje de “Muy de acuerdo”, porcentaje correspondiente solo a un 20% de los docentes que respondieron el instrumento, respecto a la práctica asociada a la revisión sistemática por parte del director o el equipo técnico pedagógico del grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, solo un 17,1% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que se realiza. El seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura, por parte del director y del equipo técnico pedagógico, tiene una percepción baja respecto de su realización, solo un 14,3% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que se realiza. Finalmente, la práctica que dice relación con que el director y el

equipo técnico pedagógico, identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales, es la que tiene el menor porcentaje de “Muy de acuerdo”, solo uno de cada 10 docentes reconoce que esto se lleva a cabo. Sin embargo, llama la atención que el porcentaje de docentes que manifiesta estar “de acuerdo”, es de un 60% y solo un 8,6% de los docentes manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con que esto se realiza.

4.3.1.8 *Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.*

En promedio, un 10,5% de los docentes que respondieron el instrumento, reconocen estar “Muy de acuerdo” con que las prácticas asociadas a esta categoría se llevan a cabo.

La Tabla 12 resume la información de esta categoría considerando el porcentaje de profesores que manifestó estar “Muy de acuerdo” con cada una de las prácticas y el porcentaje promedio asociado a la categoría en general.

Tabla 12 *Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados*

Prácticas	% MD	% \bar{X}
Las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares.	14.30%	
Comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan.	5.70%	10.50%
Gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos.	11.40%	

Nota:

% MD: Porcentajes de “Muy de acuerdo”

% \bar{X} : Porcentaje promedio de “Muy de acuerdo”

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 12, se observa que la práctica “el director y el equipo técnico pedagógico logran que las reuniones entre profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares”, es la que tiene la percepción más alta. Sin embargo, el porcentaje de docentes que manifiesta estar “Muy de acuerdo” alcanza solo el 14,3% y la que tiene una percepción más baja de llevarse a cabo, es el compartir lecturas y otros materiales de estudio acorde con los vacíos que presenten los docentes e investigaciones para resolver dudas profesionales y ampliar los conocimientos, por

parte del director y el equipo técnico pedagógico, donde 1 de cada 20 docentes reconoce estar muy de acuerdo con que esto se realiza.

En la Figura 30 es posible observar la distribución de respuestas de los docentes respecto de las prácticas asociadas a esta categoría.

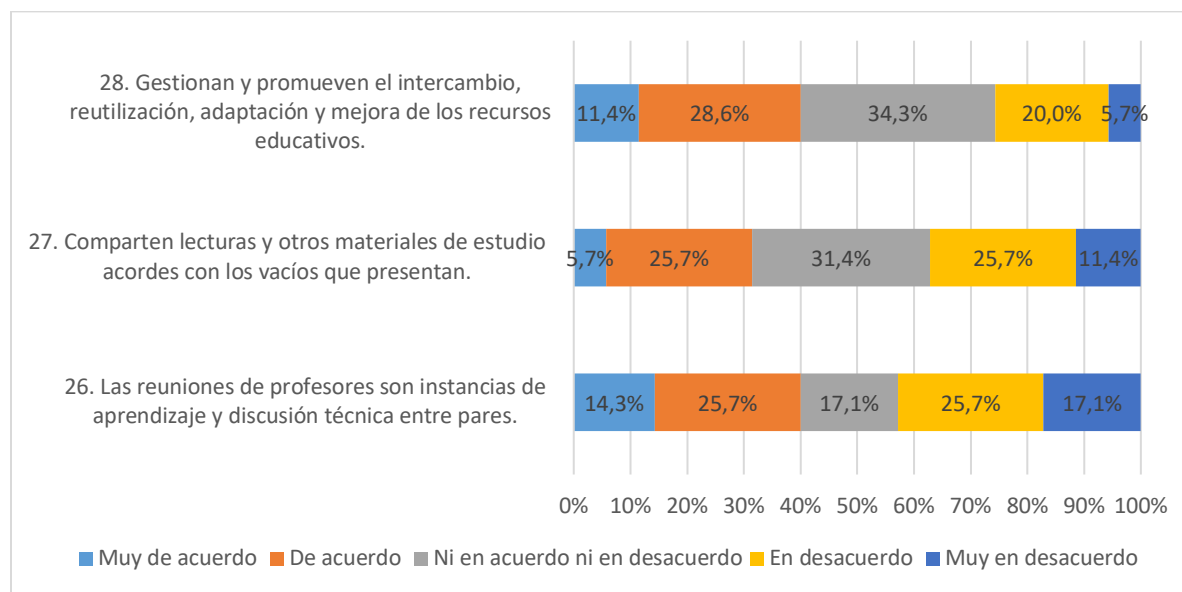


Figura 30. Promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 30, se observa que, en esta categoría el porcentaje de “Muy de acuerdo” por cada práctica es inferior al 15% en todos.

Como se mencionó anteriormente la práctica asociada a las reuniones de los docentes como instancia de aprendizaje y discusión entre pares, solo alcanza un 14,3% de docentes que reconocen estar “Muy de acuerdo” con que esto se lleva a cabo, siendo la que tiene una mejor percepción por parte de los docentes. Al observar el otro extremo de la barra que representa a la práctica en el gráfico, es evidente el alto porcentaje de docentes que manifiestan estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con que esto se realiza, la suma de ambos porcentajes corresponde a 42,8% de los docentes que respondieron el instrumento. La situación es similar respecto al gestionar y promover el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos, donde solo un 11,4% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico realizan esto, por otro lado, más de un cuarto de los docentes

manifiesta estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” que esta práctica se realiza. Finalmente, solo un 5,7% de los docentes está “Muy de acuerdo” con que el director y el equipo técnico pedagógico comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan y que les permitan ampliar sus conocimientos y un 37,2% de los docentes está “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con que esto se lleva a cabo.

En síntesis, la gran mayoría de prácticas de gestión curricular tienen un bajo despliegue en el establecimiento. Existiendo un conjunto de ellas con un menor nivel de despliegue, como se observa en la Tabla 13.

Tabla 13 Nivel de despliegue categorías de prácticas de gestión curricular

Categoría de prácticas	% de “Muy de acuerdos”
Coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio	23,8
Lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum	18,6
Los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje	42,4
Apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de materiales educativos de los estudiantes	32,4
Coordinación de un sistema efectivo de evaluaciones de aprendizaje	30,0
Monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje	15,7
Promoción de los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados.	10,5

Nota: Tabla de elaboración propia que muestra el porcentaje promedio de docentes que está muy de acuerdo con que las categorías de prácticas se llevan a cabo

La dimensión que tiene la más alta percepción de llevarse a cabo, corresponde a prácticas realizadas por los docentes; elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, donde en promedio, 4 de cada 10 docentes, manifiestan que conocen las bases curriculares y los programas de estudio, elaboran planificaciones anuales y por unidad para todas las asignaturas considerando los planes y programas de estudio, pero presentando un menor despliegue en el análisis y reflexión de dichas planificaciones, junto con buscar material complementario y mejorar las actividades. Apoyo a los docentes mediante observación de clases y revisión de materiales educativos de los estudiantes, presenta un nivel de despliegue muy bajo, en lo que respecta a analizar constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes. Respecto de la coordinación de un sistema efectivo de

evaluaciones de aprendizaje, en promedio tres de cada 10 docentes, reconocen que se llevan a cabo prácticas de este tipo. De ellas, la más descendida es, estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación y la consideración de las evaluaciones como parte del aprendizaje. En promedio, un 23,8% de los docentes está “Muy de acuerdos” con que se llevan a cabo prácticas de coordinación de la implementación general de las bases curriculares y de los programas de estudio, donde la más descendida es, definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos.

Las tres categorías que son percibidas como realizadas por menos del 20% de los docentes que contestaron el instrumento, son: “lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum”, “monitoreo permanentemente de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje” y “promoción entre los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de los recursos educativos generados”, siendo esta última la que presenta la percepción más baja de despliegue, donde en promedio 1 de cada 10 docentes, está “Muy de acuerdo” con que el director y/o el equipo técnico pedagógico llevan a cabo prácticas de esta categoría.

Al desagregar la prácticas que son percibidas por los docentes, como las más descendidas, se identifican: compartir lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan los docentes, sugerir constantemente estrategias didácticas a los profesores, gestionar y promover el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos, así como la selección y adquisición de recursos educativos y el llevar a cabo reuniones de profesores como instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares. Visualizándose una debilidad en el equipo directivo y técnico pedagógico, respecto de los saberes propios del perfil técnico de los líderes educativos, entendiendo a estos como la experticia, conocimientos y habilidades pedagógicas. Saberes que permite dar apoyo técnico a los docentes, evaluar sus prácticas, monitorear el proceso de enseñanza y aprendizaje, e involucrarlos en la toma de decisiones internas de la escuela. En esta misma línea, prácticas relacionadas con el monitoreo del proceso de enseñanza, son reconocidas por menos del 20% de los docentes como una práctica que lleven a cabo los líderes educativos de manera sistemática. Entre estas, se encuentran: identificar sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y acordar

acciones remediales, hacer seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura, analizar constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes y el grado de cumplimiento de los objetivos. De igual forma ocurre con prácticas asociadas a la participación de los docentes, como son estipular políticas de evaluaciones en el reglamento de evaluación, definir los planes de estudio en el establecimiento en función de los objetivos y acordar políticas comunes con los docentes. A partir de los datos analizados anteriormente, es posible concluir que, en general, el equipo directivo y técnico pedagógico presenta un bajo despliegue de prácticas de gestión curricular, presentándose en un conjunto de ellas, un nivel de despliegue mucho menor. Estas prácticas, que se encuentran más descendidas tributan a apoyar el trabajo docente, lo que trae como consecuencias que un 25% de los docentes o menos, reconozca que, se llevan a cabo prácticas sistemáticas de reflexión y análisis de su quehacer docente, que existen lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículo, así como prácticas de aprendizaje colaborativo.

A través del análisis cualitativo, se profundiza en las causas del bajo nivel de despliegue y las condiciones que explicarían esta situación.

4.3.2 Análisis cualitativo.

A continuación, se presentan el análisis realizado, de acuerdo a las respuestas entregadas en la entrevista individual y en el focus group, al indagar sobre las creencias de los docentes, director y equipo técnico pedagógico sobre la gestión curricular y sus prácticas. Así como, profundizar en aquellas categorías de prácticas de gestión curricular que son de interés, debido al bajo despliegue percibido por los docentes, en el desempeño de los líderes educativos, a través del cuestionario de gestión curricular.

4.3.2.1 *Concepciones sobre Gestión curricular.*

A través de las entrevistas personales y el focus group, se evidenció que tanto el director, las coordinadoras y los docentes, conciben la gestión curricular de manera diferente, presentando

diferencias en la comprensión de su función en la escuela y una visión limitada de esta y sus prácticas.

Respecto de las concepciones sobre gestión curricular, el director la concibe como el qué aprenden los estudiantes de acuerdo al currículo nacional,

“[...]Lo que aprenden los estudiantes, basado en las orientaciones que nos da el ministerio [...]” (Directivo 1)

Una de las coordinadoras, lo relaciona con la planificación y supervisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que, la otra coordinadora, lo concibe como todo lo que se moviliza para llevar a cabo el currículum, mencionando la planificación, la implementación del currículum, el monitoreo y la evaluación, siendo de las concepciones la que más se acerca a la literatura.

“[...] pienso que está mucho más enfocado específicamente en la supervisión y planificación de los procesos de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo los profesionales [...] pienso que va más enfocado en las prácticas de los docentes, del proceso de retroalimentación de estas prácticas y de las mejoras que podemos hacer, tanto a nivel de enseñanza aprendizaje, como de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.” (Directivo 2)

“[...]es todo lo que se mueve para que el currículum se lleve a cabo en el aula, desde lo que es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, la implementación, el monitoreo y la evaluación, obviamente la gestión curricular está asociada al currículum nacional y los objetivos que el colegio tiene en relación a la formación de sus estudiantes [...]” (Directivo 3)

Si bien es cierto, las concepciones de los tres directivos son dispares, en tanto al nivel de profundidad y precisión sobre gestión curricular, estas se vinculan a la gestión curricular en sí, aludiendo a algunas de sus prácticas, sin embargo, no existe una comprensión acabada de esta.

Una situación similar ocurre entre los docentes, quienes conciben la gestión curricular como, la implementación del currículum, entendiendo a este como los planes y programas nacionales, en conjunto con el enfoque que le da el colegio.

“Básicamente la implementación de los planes y programas” (Profesor 4)

“Como se lleva a cabo, [...] la implementación del currículum que nos pide el ministerio, cómo nosotros lo entregamos, a través de qué forma, con qué herramientas, con qué metodologías [...]” (Profesor 5)

Los directivos conciben la gestión curricular como relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando que esta permite movilizar el currículum y todo lo necesario para lograr que los estudiantes aprendan, asignándole una función movilizadora entre el currículum establecido y el currículum aprendido, relevando de esta forma una función pedagógica.

“[...] es completamente relevante la gestión curricular, pues sin ella no se podría llevar a cabo la implementación del currículo [...]” (Directivo 3)

“La función de la gestión curricular es movilizar todo lo necesario para que los estudiantes aprendan lo que deben aprender, movilizar a los docentes, los recursos materiales, los estudiantes, las actividades de enseñanza y aprendizaje, las evaluaciones, etc. Es hacer que el currículum se lleve a cabo en el aula.” (Directivo 3)

“Yo creo que la función principal es el aspecto pedagógico [...]” (Directivo 2)

Los directivos, coinciden en reconocer una directa relación entre gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes. Pues, si lo que se pretende es que los estudiantes aprendan, consideran necesaria una coordinación, planificación y monitoreo del proceso, siendo un requisito saber qué deben aprender los estudiantes y gestionar lo necesario para que ello ocurra, estableciendo énfasis respecto de los objetivos de aprendizaje que plantea el currículum nacional.

“Es el cómo implementamos el currículum a través de la gestión curricular y eso nos debiera evidenciar cuanto saben los niños.” (Directivo 1)

“[...] lo que queremos al final es que los estudiantes aprendan y para eso tiene que haber una coordinación general a nivel de gestión a nivel institucional que favorezca obviamente el logro de los aprendizajes. Yo siento que están directamente relacionados, es imposible verlos de manera aislada.” (Directivo 2)

“[...] debiera ir en directa relación con el aprendizaje de los estudiantes, [...] la gestión curricular tiene que ver con el proceso de planificación de cómo se va a llevar a cabo el currículum, [...] antes de la implementación del proceso de aprendizaje es necesario hacer una planificación, durante la implementación tenemos que igual ir viendo si es que

efectivamente vamos alcanzando los logros que nos habíamos propuesto o es necesario ir realizando ciertas modificaciones en el proceso y obviamente al finalizar [...]” (Directivo 3)

Si bien es cierto, los profesores reconocen la gestión curricular como la implementación del currículum, al consultarles por la función de la gestión curricular y su relación con el aprendizaje de los estudiantes, estos responden haciendo referencia solo a las pruebas fin de unidad que se desarrollan en el establecimiento, evaluación que en palabras de ellos, dirige y evalúa el logro de aprendizajes, pues en ellas, se estipulan los objetivos de aprendizaje, los indicadores de evaluación, el tiempo de clases y las habilidades a trabajar con los estudiantes. Respondiendo con fragmentos como:

“Yo creo que el método prueba fin de unidad es bueno, pero falta un poco dar esa libertad para el resto de las evaluaciones, está todo muy ... que tiene que ser prueba fin de unidad o taller, pero si quisiéramos hacer algo mucho más lúdico.” (Profesor 3)

“[...] quizás hacer otro tipo de evaluación de acuerdo a las necesidades de los niños. Es para todos, la misma evaluación. Las actividades a veces son diferentes y la evaluación al final es la misma, entonces no hay congruencia en eso, la actividad es diferente, pero es la misma evaluación al final.” (Profesor 7)

Por lo que, la función de la gestión curricular, es entendida por los profesores desde la evaluación, ya que la vinculan con un instrumento de evaluación y las características que este presenta. Los profesores, muestran cierta inconformidad con el instrumento, ya que consideran que, la Prueba Fin de Unidad (PFU) limita la aplicación de otros instrumentos de evaluación. Percibiendo algunos que, no hay relación entre las actividades que ellos realizan en clases y la PFU. Además, de no considerar las distintas necesidades que los estudiantes pudieran presentar.

Respecto de las responsabilidades del director y el equipo técnico pedagógico en la gestión curricular, todos reconocen que tienen un rol principal. Sin embargo, no existe consenso en la responsabilidad que a cada uno le compete. Así, para el director, su responsabilidad es coordinar y revisar que lo planificado o acordado sea lo que se realice. Una de las coordinadoras, también coincide en que su responsabilidad es supervisar y retroalimentar la co-enseñanza, mientras que la segunda coordinadora, reconoce el acompañamiento de los docentes en la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como otros procesos

relacionados con los estudiantes y sus apoderados, mencionando también la revisión de instrumentos de evaluación, material de los docentes y observación de clases, entre sus responsabilidades.

[...] claro yo siento que es mi responsabilidad, pero hay una responsabilidad de los profesores de hacerlo bien y mi responsabilidad es quizás revisar, o de la coordinación revisar que eso esté bien hecho o bien lo que conversamos que quede por escrito y que eso sea lo que se realice, pero no veo como que sean de exclusiva responsabilidad mía, no lo veo tan así. (Directivo 1)

“El trabajo directo con los profesores tiene que ver con mi responsabilidad, el proceso de acompañamiento de los 10 profesores que yo tenía a cargo, de revisar el material, revisar las pruebas, observar sus clases, retroalimentar sus clases, también el proceso de ver el registro de calificaciones [...]” (Directivo 3)

“[...] yo considero que mi rol, actualmente tiene que ver con, con el proceso de retroalimentación de la coevaluación, [...] supervisar los procesos de coevaluación de coenseñanza, [...] entonces mi rol va más enfocado en eso, en el aspecto pedagógico, en la supervisión y la retroalimentación de esa coenseñanza [...]” (Directivo 2)

Los tres directivos, reconocen una gran cantidad de tareas en cuanto a la gestión curricular del establecimiento. Planteando que, esto motivó el cambio a coordinaciones académica, que trabajan con grupos de profesores más acotados, eliminando la figura de jefe de UTP y compartiendo las funciones en un grupo de líderes educativos de nivel medio. Esto se debe a que, consideran complejo que el director o el Jefe de UTP por si solos, puedan coordinar y monitorear todo lo que implica el proceso de enseñanza aprendizaje; la revisión de planificaciones, materiales, observaciones de aula, retroalimentaciones y acompañamiento de los docentes, considerando el tamaño del establecimiento y la cantidad de docentes.

Plantean que, se hace necesaria la existencia de coordinadores por grupo de profesores, de manera tal que, las acciones mencionadas anteriormente se realicen de forma más productiva, llevando a cabo procesos de planificación, implementación y evaluación curricular más efectivos, así como un acompañamiento docente más provechosos, lo que es beneficioso para el logro de aprendizajes de los estudiantes.

“[...]yo creo que el director es imposible que abarque todas las áreas de un mismo colegio, o sea es necesario que salga de cada nivel o de cada grupo de profesores un coordinador porque si queremos mejorar las prácticas de enseñanza, tiene que haber personas en cada uno de esos niveles que también tengan un conocimiento previo de cómo mejorarla [...]” (Directivo 2)

“[...] cuando existía esa única jefatura técnica, a lo más que podía alcanzar era al proceso de revisión de las planificaciones, tenía una persona que le ayuda en el proceso de revisión del material, de las evaluaciones, de las guías que llegaban, pero el proceso de acompañamiento en clases, observar clases y trabajar directamente con los profesores no era posible, entonces por eso se decidió ir distribuyendo estas funciones en coordinación [...]” (Directivo 3)

Si bien es cierto, el equipo directivo reconoce que la reestructuración de la unidad técnico pedagógica en coordinaciones, permite un trabajo más personalizado y de mayor profundidad con los profesores, tanto para ellos, como para los docentes, esta estructura aun no es suficiente, pues promueve el trabajo individual, limitando el intercambio de experiencias, la articulación entre docentes de la misma asignatura o bien del mismo ciclo y la reflexión sobre el quehacer docente en conjunto. Algunos docentes manifiestan que los tiempos están, solo se requiere hacer algunos ajustes en la distribución de estos y en las temáticas tratadas en las reuniones.

“[...] de eso cambiarse a coordinadores donde estén mucho más cercanos a la relación del profesor con su guía o su tutor por decirlo así y van viendo que es lo que está haciendo, como lo está haciendo, como lo podría mejorar es un salto abismante [...]” (Directivo 1)

“Mi comentario igual tiene que ver con la articulación, eh, el hecho que estamos trabajando todos de manera muy aislada no existe un tiempo como para trabajar como departamento, de repente y lo cual generaría esta articulación en la conversación de saber las necesidades de un nivel y de otro y como cada uno de los miembros del departamento puede cooperar en pos de eso” (Profesor 6)

“Yo creo que no solamente por departamento, está bien por departamento porque tenemos que articular los contenidos, pero es necesario hacer la articulación por nivel

también, por ejemplo, todos los que hacemos de tercero a cuarto, de quinto a ... o sea, los que compartimos los mismos niveles y los mismos cursos.” (Profesor 9)

“[...] Nos falta también abrir instancias de reflexión de los profesores respecto de su propia práctica.” (Directivo 3)

Según lo que los docentes entienden como gestión curricular, solo logran identificar dos grandes prácticas. La primera, corresponde a la elaboración de pruebas de fin de unidad, la que constituye su planificación y a la vez el instrumento de evaluación. Y la segunda, a las horas de estudio que cada profesor tiene con el coordinador, en dichas horas de estudios se revisan las pruebas fin de unidad, las habilidades, los indicadores y las preguntas presentes en la tabla de balanceo, se retroalimentan observaciones de clase y se comentan las actividades de aprendizaje y los resultados de las evaluaciones. Las horas de estudio se realizan una vez por semana y tienen una duración de 45 minutos.

“Yo creo que la prueba fin de unidad, porque tenemos que tenerla con los OA del ministerio, con las horas, el número de clases.” (Profesor 2)

“Y en las horas de estudio, por ejemplo, con Alejandra analizamos como vamos en las clases y que podríamos hacer en las clases como para llegar a la prueba de o por ejemplo ya qué paso en el taller o de acuerdo a los resultados de este taller qué decisiones hay que tomar antes de.” (Profesor 10)

Los directivos, mencionan como prácticas de gestión curricular: la planificación del currículum por parte de los profesores, con el establecimiento de énfasis curriculares; la revisión de dichas planificaciones por el director y del equipo técnico pedagógico; la confección de las pruebas fin de unidad; la realización de reuniones con cada docente (horas de estudio), en las que lleva a cabo la revisión de instrumentos de evaluación, guías, actividades y retroalimentación de la observación de clases; la realización de reuniones técnicas con los docentes; reuniones semanales del equipo de gestión; el proceso de monitoreo a través del acompañamiento y la retroalimentación. Mencionando que estas tienen distintos niveles de despliegue, estando fortalecidas las horas de estudio y trabajo con las pruebas fin de unidad y en desarrollo, el acompañamiento de aula y la retroalimentación.

“[...] cada fin de año diseñamos nuestro, no es que sea nuestro propio currículum, sino que vamos orientando en cada curso los énfasis curriculares que tenemos, vemos cómo vamos a abordar ese trabajo, eso yo creo que es una práctica sistemática [...]” (Directivo 1)

“[...] consejos de profesores, se realizan reuniones técnicas, se realizan reuniones del equipo directivo, eh, se realizan instancias de talleres, bueno desde el PIE hay talleres para los padres que tienen que ver con prácticas educativas que también tiene que ver con gestión [...]” (Directivo 2)

“[...] la planificación del proceso a través de las pruebas fin de unidad, que eso es algo que ya está establecido [...]” (Directivo 3)

“[...] Están las horas de estudio que igual es una instancia fuerte que tiene que ver con la gestión curricular propiamente tal, porque ahí revisamos cuáles son los objetivos que se van a trabajar, cuáles son los indicadores, el cómo se va a hacer, cómo se está haciendo y también vemos los resultados de las pruebas fin de unidad, proceso de retroalimentación, también se realiza en esa instancia.” (Directivo 3)

En este sentido, lo que ellos reconocen como prácticas de gestión curricular, estarían vinculadas solo a la planificación y el control de la cobertura curricular.

En síntesis, se observa ausencia de una visión compartida sobre la gestión curricular y sus prácticas, tanto en el equipo directivo y técnico pedagógico como en los docentes. Si bien es cierto, hacen mención a aspectos relacionados a algunas prácticas de gestión curricular, como la planificación y determinación de los énfasis curriculares o la definición de objetivos e indicadores de aprendizaje en las pruebas fin de unidad, considerando el currículum nacional y el PEI del colegio, no existe una comprensión de la globalidad del concepto de gestión curricular y con ello de las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores, respecto de ella.

4.3.2.2 *Participación docente en el establecimiento de Lineamientos pedagógicos.*

Respecto de los lineamientos pedagógicos del establecimiento, tanto profesores como equipo directivo reconocen que, la mayoría de los lineamientos pedagógicos fueron establecidos por el equipo directivo y que los docentes solo los implementaron. Las instancias en las que los

docentes han participado de la elaboración de lineamientos pedagógicos, se reduce a una sola ocasión. Esta corresponde a la definición de habilidades cognitivas, agrupadas en tres categorías. Respecto de los otros lineamientos, manifiestan que, solo los implementan porque así se les dijo. No tienen claridad de por qué se establecieron esos lineamientos.

“Se nos informaron y se implementaron por nosotros y ahí están.” (Profesor 6)

“Las habilidades se discutieron harto, eso fue como lo único que quedo, pero por ejemplo hay algunas superiores que uno dice estas son superiores y llega la prueba y no es.” (Profesor 6)

Por otro lado, no existe consenso total respecto de la forma en la que se han elaborado estos lineamientos. Mientras que el director menciona que, muchos de ellos se han establecido de mutuo acuerdo, las coordinadoras coinciden en que estos se han discutido y elaborado en el equipo directivo y posteriormente se les ha informado a los docentes. Aportando que, su elaboración se ha llevado a cabo basándose en literatura, a través de la observación de prácticas en otros establecimientos, un poco por ensayo y error y otros han surgido posterior a una capacitación del equipo directivo y técnico pedagógico. Priorizando en ellos, el conocimiento de otras realidades educativas que han tenido éxito en prácticas específicas y la indagación en la teoría, por sobre la participación de los docentes.

“Yo diría que muchos de común acuerdo, ya, harta conversación, por ahí también un poquito de ensayo y error, mucho estudio y básicamente, yo diría que la gran mayoría basado en literatura y otro porcentaje en ensayo y error y vamos aprendiendo entre todos” (Directivo 1)

“Bueno estos lineamientos se han establecido desde la parte directiva del establecimiento. En primera instancia a través de lectura, investigación, de ver cómo se pueden hacer las cosas mejor, sociabilización en el equipo directivo y luego ya, la implementación a través del trabajo que hacen los profesores” (Directivo 3)

Los directivos, reconocen un desconocimiento de los lineamientos pedagógicos por parte de los profesores y manifiestan que esto se debe a que no han participado en su elaboración, ni se han declarado explícitamente. Por lo que, la bajada de los lineamientos establecidos por el

equipo directivo, es realizada por los coordinadores en las respectivas reuniones técnicas u horas de estudio, no existiendo una mayor socialización ni discusión de ellos y de sus fundamentos.

“[...] Quizás no lo hemos declarado, mira vamos a hacer esto, porque todos tenemos que hacerlo y este lineamiento apunta pa' allá y este lineamiento apunta pa' este otro lado, lo hacemos, pero no lo declaramos.” (Directivo 1)

“[...] Porque yo creo no hay conocimiento de los profesores en relación a cuáles son los lineamientos que tiene el colegio, porque los procesos de socialización tampoco son muchos, entonces es como que ya optamos por algo y cada coordinador trata de transmitir a los profesores de porque se hacen las cosas, por eso a lo mejor ellos no lo perciben como algo que sea común.” (Directivo 3)

De acuerdo a lo anterior, se observa una muy baja participación de los docentes en el establecimiento de los lineamientos pedagógicos. Junto a ello, una comunicación incipiente respecto de estos, a nivel institucional. Ya que, la comunicación se da de manera vertical, desde los directivos a los docentes, indicando lo que se debe hacer, sin ahondar en los fundamentos de dichos lineamientos, ni promoviendo la participación de otros actores educativos en el levantamiento de estos. Lo anterior, se relaciona con la visión limitada de los docentes y también del equipo directivo, respecto de lo que ellos entienden por lineamiento pedagógico y aquellos que reconocen en el establecimiento. En los docentes, surgen interrogantes en relación a si corresponden al PEI, si son los mapas de progreso o los aprendizajes esperados. Solo algunos docentes entregan respuestas sobre lo que pudiera significar. Estas respuestas, aluden a lo que los rige, cómo se va a llevar a cabo la enseñanza, lo ven como un camino para llevar a cabo la implementación curricular de acuerdo a los objetivos y al perfil de estudiante que se quiere alcanzar. Sin embargo, sus respuestas son difusas. Por su parte, dos de los directivos coinciden en que, los lineamientos pedagógicos son indicaciones o parámetros que guían el accionar de todos los profesores bajo un mismo proyecto y que los enfoca en objetivos comunes a alcanzar. El tercer directivo, lo vincula a la transversalidad de los objetivos que los estudiantes deben lograr, no solo en el ámbito académico, sino que también al desarrollo de habilidades. Pero, coincide en que son orientaciones del proceso de enseñanza aprendizaje.

“Yo voy a partir primero por la pregunta ¿cuáles serían esos lineamientos?” (Profesor 4)

“Claro, lineamientos en todo lo que se va a ir enseñando, por ejemplo, en lenguaje como vamos a comenzar, como van a pasar los niños de segundo a tercero, de tercero a cuarto, que necesitan saber.” (Profesor 9)

“[...] tiene que ver un poco con la transversalidad de los objetivos de aprendizaje, eh con los objetivos o con los OA que nosotros esperamos que los estudiantes aprendan, pero no solamente a nivel de contenido, sino que también de habilidades, objetivos con respecto a habilidades. [...] más que nada como la orientación que nosotros tenemos que darle al proceso de enseñanza aprendizaje considerando cuales son los objetivos finales que queremos potenciar en los estudiantes” (Directivo 2)

“[...] guían el accionar o el trabajar del colegio, [...]son como indicaciones que todos llevamos a cabo o también podríamos decir como los objetivos que todos pretendemos alcanzar y las formas en que lo vamos a hacer.” (Directivo 3)

Los profesores, identifican como lineamientos pedagógicos del establecimiento, el trabajo con habilidades agrupadas en tres tipos; básicas, intermedias y superiores, las que se trabajan desde primero básico a cuarto medio. Reconocen como otros lineamientos pedagógicos, la utilización de las pruebas fin de unidad para planificar y evaluar los aprendizajes de los estudiantes y la utilización del Método Matte en kínder, primero básico y segundo básico. También, se menciona la misión y la visión del establecimiento, dejando en claro que se carece de un perfil de estudiante, al cual debe tributar el trabajo de cada asignatura.

De acuerdo a lo anterior, se observa falta de claridad sobre los lineamientos pedagógicos, incluso, un profesor manifiesta que él considera que en el establecimiento no hay lineamientos pedagógicos.

Tanto el director como las coordinadoras, también mencionan las pruebas fin de unidad, como uno de los lineamientos del colegio y el trabajo con habilidades. Pero, indican otros: los valores institucionales del establecimiento, de acuerdo a los cuales se espera que los profesores actúen; las formas de trabajo en cada uno de los niveles, por ejemplo la normalización en kínder y pre kínder; las horas de estudios de cada profesor con su coordinador, en las que se aplican las mismas estrategias de trabajo con los profesores; las metodologías de trabajo en aula, que

corresponden a técnicas de enseñanza como las rutinas, las lecturas, uso de señales para algunas situaciones; el trabajo en aula basado en el afecto y rigor.

“[...]el trabajo con habilidades, desde las básicas a las superiores en las pruebas fin de unidad, ese yo diría que es un lineamiento.” (Profesor 5)

“[...] las planificaciones, las pruebas fin de unidad, eh, todas las metodologías que tratamos de implementar acerca de cómo hacer buenas prácticas pedagógicas que son muchísimas, [...] Las rutinas, la lectura, eh, las señales, el cien por ciento, ehm, el elogio preciso y así muchas más.” (Directivo 1)

“[...] hay formas de trabajo que se hacen de primero a cuarto básico, tenemos, por ejemplo, en el nivel pre básica tenemos normalización, que se trabaja de una manera muy diferente a como se realiza allá en los cursos más grandes, lo que se les pide a los estudiantes [...]”

“[...] la implementación de las horas de estudio con los profesores [...] que son horas de 45 minutos en donde cada profesor de asignatura tiene una hora de trabajo con su coordinador donde ven la retroalimentación de las clases, donde revisan las pruebas, los resultados de las evaluaciones, conversan sobre lo que van a trabajar en la clase, etc. [...]” (Directivo 3)

“Sí, sabes que yo creo que nosotros no tenemos lineamientos. Porque sabes, lo que dicen ustedes no sé si son lineamientos pedagógicos [...]” (Profesor 4)

Si bien es cierto, los directivos reconocen que los lineamientos pedagógicos son ciertos parámetros e indicaciones que guían el accionar de todos, para el logro de objetivos, entre los docentes no existe claridad de a qué hace referencia el concepto, pues algunos lo relacionan con los mapas de progreso, otros con la misión y la visión presentes en el PEI, otros como lo que el colegio les dice de cómo implementar el currículum, por lo que no existe una visión compartida del concepto. Según MINEDUC (2014) los lineamientos pedagógicos se refieren a políticas comunes a implementar en distintas asignaturas y niveles que permitan desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes y los lineamientos metodológicos que entregue el establecimiento respecto de las formas de aprender. En este sentido, si bien es cierto, al preguntar por lo que ellos entienden por lineamiento pedagógico no existe claridad respecto del concepto, si se logran

identificar algunos como: el trabajo con habilidades agrupadas en tres niveles de acuerdo a la demanda cognitiva, la planificación y evaluación a través de las pruebas fin de unidad, la normalización en Enseñanza Parvularia, la utilización del método Matte. Siendo los directivos los que mencionan una mayor cantidad de lineamientos.

La falta de una visión compartida, sobre qué son los lineamientos pedagógicos y el desconocimiento sobre cuáles son los lineamientos del propio establecimiento, se relaciona con que los docentes no tienen mayor participación en la definición de estos, sino que es el equipo directivo quien los acuerda y realiza la bajada a los profesores, para que sean estos quienes los implementen. Esto, además de provocar una falta de claridad en los docentes respecto de los lineamientos pedagógicos del establecimiento, generan descontento con algunos de ellos, como las pruebas fin de unidad. Para los docentes, es más clara esta falta de lineamientos pedagógicos comunes que para el equipo directivo, pues reconocen que no existe un perfil de estudiante definido en el PEI, por lo que no se tiene claridad sobre el tipo de estudiante que se quiere formar y mucho menos sobre cómo lograrlo. Un profesor afirma que para él no hay lineamientos pedagógicos en el colegio, pues nadie le garantiza que lo que ellos mencionaron efectivamente lo sean.

4.3.2.3 *Prácticas de Colaboración*

Respecto de las prácticas de colaboración se evidencia un nivel básico de cooperación. Si bien, se produce la ayuda entre distintos actores, esto apunta, más bien a la distribución o delegación de tareas. Existe, además, un entendimiento limitado de la colaboración, tanto por profesores como por los directivos. Concibiéndola como el trabajo con otros, el que incluye intercambio de experiencias pedagógicas, intercambio de opiniones o puntos de vista, el generar actividades de aprendizaje para los estudiantes, articulando los contenidos de diferentes asignaturas y el apoyo mutuo que permite el logro de una meta común. Solo una de las coordinadoras menciona el apoyo y el desarrollo profesional a través de la colaboración.

“[...] como trabajo en equipo, el intercambio de experiencias pedagógicas o de coordinación, instancias de mejoramiento también, como que es parte del trabajo en equipo [...]” (Directivo 2)

“Bueno, la colaboración tiene que ver con el desarrollo y apoyo profesional en el que se lleva a cabo a través de un grupo de personas, no tiene que ver solamente con el trabajo en grupo o el trabajo en equipo, o con la cooperación propiamente tal en el sentido de que hay que hacer esto y nos distribuimos los trabajos [...] cómo nos apoyamos mutuamente para en este caso poder llevar a cabo los aprendizajes que se quiere en los estudiantes o para poder lograr una meta que nos hayamos propuesto.” (Directivo 3)

“[...] a mi como profe de matemática, como Alejandra es profe de matemática igual, me da buenas ideas y yo le genero a ella también y nosotras hemos tratado de reunirnos como departamento de matemática, tratamos durante un mes atrás hacer reuniones como departamento de matemática [...] yo siento que por lo menos a mí en ese sentido si, se me ha apoyado, porque efectivamente tiene conocimiento, tiene actividades que a mí me han servido.” (Profesor 10)

Respecto de la colaboración entre el equipo directivo, tanto el director como las coordinadoras, reconocen que es buena. Sin embargo, sus argumentos apuntan a la colaboración como el aporte de ideas, el actuar bajo los mismos lineamientos frente a los profesores, en la forma de llevar a cabo las horas de estudio, la bajada de información y otras acciones propias de su labor.

“[...] hemos logrado una buena relación de colaboración de confianza y que eso nos permite también aportar a los diferentes niveles o sea independiente de que trabajamos en ciclos distintos o con profesionales diferentes eh, tratamos de estar siempre dentro de una misma línea [...] cosa que podamos reflejar hacia los profesores que entre nosotros también estamos alineados y la colaboración es buena entre el equipo directivo.” (Directivo 2)

“Yo creo que es bueno, tratamos de apoyarnos, de aunar criterios para transmitir una misma información a los docentes. Tratamos de complementar las tareas que cada uno tiene [...] Compartimos lecturas para fundamentar nuestro trabajo o las decisiones,

compartimos estrategias de trabajo e información de lo que sucede en las coordinaciones.”
(Directivo 3)

Tanto el equipo directivo y profesores, manifiestan que la colaboración directa se da entre los coordinadores y los profesores, sobre todo en las horas de estudio. Instancia en la que, el coordinador le coopera al profesor al revisar sus pruebas, al observar sus clases, dar retroalimentación y conversar sobre las estrategias de aula. Por su parte, los docentes perciben que la colaboración que reciben de los directivos, es efectivamente en la hora de estudio, la cual es vista por algunos docentes como beneficiosa, mientras que otros, la perciben como un cuestionamiento constante de lo que ellos realizan y carente del conocimiento propio de la asignatura. Observándose visiones distintas respecto de la efectividad de la colaboración de coordinadores a docentes.

“Yo creo que la colaboración se da más entre coordinadores y profesores en el sentido de retroalimentar el trabajo con las pruebas, la observación de clases, el acompañamiento, pero siento que todavía falta como para que sea una colaboración efectiva, porque en lo personal, siento que me falta instar a los profesores a que ellos reflexionen respecto de su propia práctica [...]” (Directivo 3)

“Yo creo que existe un trabajo colaborativo en el proceso de acompañamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, el revisar las evaluaciones, el conversar, el preguntar por qué pasa esto, por qué esto otro en las horas de estudio, además ver que, cuando se hacen observaciones de clase, [...] pero siento que aún falta el proceso de cómo ir apoyando o haciendo trabajo colaborativo con los docentes, yo creo que falta, yo creo que el trabajo colaborativo en el colegio aun es bajo.” (Directivo 3)

“La colaboración que tenemos ahora es la hora de estudio, esa es la colaboración. ¿Nos colaboran?” (Profesor 3)

“No, si podría ser, lo que decíamos ahí de tener más ideas, más cosas. Pero hay como un cuestionamiento de esto será así, o en la prueba fin de unidad. Pero, el método yo encuentro bueno que estén ahí y que se converse y que vamos, como que nos ordenan el camino. Pero en la disciplina si, quizás que esté carente.” (Profesor 3)

La colaboración es concebida por una de las coordinadoras, como asistencialismo, en el sentido de decir cómo hacer ciertas cosas, sin que se genere la reflexión por parte de los profesores. La colaboración también se percibe como mejorable. Algunos profesores mencionan que, la colaboración no se da en los consejos técnicos, sino que, en las horas de estudio, reconociendo como positiva la existencia de la hora de estudio como una instancia de colaboración entre coordinadores y profesores

“[...] yo a veces pienso que estamos muy acostumbrados a ser asistencialistas con los profesores muchas veces, entonces, hemos acostumbrado a decir lo que hay que hacer y muchas veces se hace, no porque se crea que eso va a mejorar el proceso educativo, sino que se hace porque me piden que lo haga [...]” (Directivo 2)

“O sea en nuestras horas de estudio sí, pero consejos no hay.” (Profesor 6)

“Los consejos, son pocos en el año y son más del tipo administrativo. (Profesor 4)

Respecto de la colaboración entre profesores, tanto directivos como profesores reconocen que no hay instancias formales de colaboración entre docentes, salvo las conversaciones de pasillo que se pudieran dar para generar actividades articuladas entre dos asignaturas. Los profesores consideran como necesario incorporar espacios de colaboración, tanto por departamentos como por niveles educativos. Esto, con la finalidad de poder articular asignaturas específicas, en una primera instancia y con profesores de otras asignaturas con cursos en común, de manera posterior. Manifestándose una demanda de espacios de colaboración entre pares por parte de los docentes.

“[...] El trabajo es más bien aislado, cada profe está distribuido por... tiene sus cursos en específicos, la mayoría no tiene paralelos, por lo tanto, se concentra en su trabajo [...] entonces a lo mejor lo que falta son instancias en las que ellos pudieran compartir un poco más las prácticas que están llevando a cabo, por qué se hace esto, [...] hemos tenido como instancias muy precisas y muy breves en relación al trabajo colaborativo por así decirlo.” (Directivo 3)

"Faltan instancias de colaboración, es lo que decíamos antes, espacios de colaboración intra e inter departamento." (Profesor 6)

“Lo primero es coordinarse entre el departamento, entre nosotros los que trabajamos y cuando ya tengamos todo el hilo hecho, todo articulado veamos, empezamos a tirar líneas, con quien puedo hacer un proyecto, con qué materia, con qué otro contenido, con artes, con música, con deportes con...” (Profesor 6)

Por su parte los directivos, priorizan la colaboración a través de los coordinadores por sobre la colaboración entre pares, pues plantean que antes existían las horas de trabajo por departamento, pero que estas no eran provechosas, ya que los docentes se reunían en el mismo espacio físico, pero cada uno se dedicaba a realizar tareas administrativas o a la corrección de trabajos de manera individual. También, mencionan que pese a que anteriormente los docentes trabajaban en paralelo en los distintos cursos, no se generaba un trabajo colaborativo entre ellos, por lo que cada uno organizaba de manera individual secuencias de aprendizaje, actividades e instrumentos de evaluación. De acuerdo a ello, por lo que se optó por destinar ese tiempo al trabajo de cada profesor con su coordinador. Intencionando el apoyo en la parte pedagógica a través de un coordinador, situación que se lleva a cabo a través de la hora de estudio. Por lo que coinciden en que las horas de estudio son las instancias de colaboración entre coordinadores y profesores.

“[...] Por los tiempos, y también ya hemos intentado que los profesores tengan más tiempo y que tengan más espacio para juntarse y para compartir experiencias y que se yo, intercambiarse eh, no se material que se yo, ver, analizar cómo, cuándo y dónde hacer tal o cual, pero eso no sucedía, entonces preferimos tener si un poquito más dedicado a los profesores y no tener reuniones por departamento [...]” (Directivo 1)

“Hace un par de años, teníamos profesores que hacían clases en cursos en paralelo, pero era como tener dos colegios distintos, ya que cada profe organizaba su trabajo de manera individual, no se ponían de acuerdo en el orden de las unidades, no intercambiaban material, ni tampoco elaboraban en conjunto, al final tenían más niveles y menos tiempo para planificar las clases, por lo que ahora un profe hace clases en los dos cursos del mismo nivel, así tiene más tiempo de preparar su clase. También había reuniones por departamento, pero al final cada uno hacia su trabajo individual. Si no se intencionaba el

trabajo por departamento, era una hora de planificación más y como había una sola UTP, no daba para estar en cada departamento” (Directivo 3)

Respecto de la colaboración, se carece de una visión compartida respecto de su significado y sus prácticas, pues algunos la asocian al apoyo mutuo, otros a complementarse en la realización de alguna tarea. Para los docentes, está más relacionado al trabajo con los otros docentes respecto del desarrollo de actividades de aprendizaje para los estudiantes de manera articulada entre distintas asignaturas, desconociendo la esencia de este concepto, el que según Vaillant (como se citó en MINEDUC, 2019) es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (p. 2). En este sentido, en el establecimiento existe una concepción de la colaboración como compartir ideas y materiales y no como proceso para el desarrollo profesional.

La práctica de colaboración, que los docentes reconocen, es la hora de estudio con los coordinadores, manifestando que no existen instancias ni condiciones para llevar a cabo colaboración entre profesores. Se reconoce entonces, la falta de colaboración que genere aprendizaje profesional entre los docentes y la falta de una visión compartida y completa sobre el concepto de colaboración. Se estima que hay espacios de colaboración, pero son insuficientes. Por lo que, los docentes demandan condiciones para la colaboración o trabajo con sus pares, considerando la colaboración entre profesores como más valiosa que entre docentes y coordinadores.

4.3.2.4 *Apoyo Docente*

Los directivos perciben el apoyo docente como, un proceso de formación y acompañamiento con un componente basado en la reflexión, como todo lo que se moviliza para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el sentido del requerimiento de formación, inducción al trabajo en el establecimiento en el caso de profesores nuevos, mejorar prácticas identificando nudos críticos de los docentes a través de la reflexión.

“Tiene que ver con todo lo que hacemos o movilizamos para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje de los profesores, es cuándo ellos, por ejemplo tienen necesidades respecto de ciertas carencias para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y uno entrega como esa capacitación o ese conocimiento[...] yo creo que el acompañamiento de aula igual es otro proceso a través del cual se apoya a los docentes en el sentido de eh, poder ver nudos críticos en donde se pueda mejorar, pero también mostrarle a los profesores cuales son las cosas que ellos están haciendo bien.” (Directivo 3)

“Eh, dándoles mayor autonomía yo creo, enseñándoles a, a analizar críticamente sus propias prácticas. [...]. Yo creo que nosotros tratamos de apuntar a eso, o generalmente los coordinadores, de apuntar a la reflexión de los profesores, pero no sé si muchas veces ellos mismos lo entiendan de esa manera. Pero, es el foco que nosotros pretendemos llevar con ellos en el trabajo colaborativo.” (Directivo 2)

“[...] es necesario apoyar a los docentes no solo en el área pedagógica, sino que también en el área actitudinal, cuando tienen dificultades por ejemplo para llegar a los cursos, es necesario trabajar ciertas formas de relacionarse, de la relación tú a tú con los niños.” (Directivo 3)

Entre las instancias de apoyo mencionadas, se encuentran la elaboración de pruebas y guías, la observación de clases y retroalimentación, horas de estudios y reuniones técnicas, orientaciones y sugerencias de estrategias y actividades de aprendizaje, la inducción de los profesores nuevos, mencionando que la hora de estudio es la principal instancia de apoyo docente pues es en este tiempo en el que se pueden llevar a cabo las retroalimentaciones, sugerencias de actividades, reflexiones sobre la observación de clases, sugerencias sobre las pruebas fin de unidad.

“Bueno, visitas al aula, instancias de reunión técnica, retroalimentación [...]” (Directivo 2)

“Proponer a veces actividades o estrategias que ellos pudieran llevar a cabo, el hacerles preguntas respecto de su práctica para ir promoviendo un poco la reflexión, el acompañamiento de aula sobre todo de los profes que presentan como mayores dificultades, también el proceso de acompañamiento de inducción con los profesores

nuevos, observación también de las rutinas de cómo funcionan, de repente igual cuando ellos tienen dificultades en el dominio de curso igual los acompaño, voy a observar, doy sugerencias eh, hay algunos profesores que igual en las horas de estudio conversamos sobre las actividades que están haciendo los estudiantes [...]”(Directivo 3)

“[...]más que nada que el apoyo va en la hora de estudio, en el revisar algunas veces las actividades que ellos hacen, [...] hacer observaciones respecto a de repente la coherencia entre las actividades, revisar la formulación de las preguntas, la presentación del contenido, cuestionar un poco cuáles son las actividades que ellos van a hacer en el sentido de que ellos vean si esa actividad es la mejor que ellos podrían hacer o hay otra.” (Directivo 3)

Respecto de la percepción que los docentes tienen sobre el apoyo docente que reciben de los coordinadores, existen algunas diferencias, pues algunos consideran que es positivo, ya que sienten que el apoyo va enfocado en conversar sobre estrategias o actividades de clase, la discusión que se da en términos profesionales y el aprendizaje mutuo que esta genera y cuando el contenido tiene mayor relevancia que el formato en estas discusiones. Otros no tanto, pues no concuerdan con el cuestionamiento que se realiza a su práctica como docentes desde su especialidad.

[...] yo me siento bastante apoyado también por Alejandra, [...] conversamos las actividades, eh estamos de acuerdo a veces no estamos de acuerdo [...] la idea es que se genere discusión, porque tú vas aprendiendo de la visión del otro y el otro también aprende de la visión que tienes tú [...] (Profesor 5)

“Si, porque si consideramos lo que hemos conversado antes y hablamos de hora de estudio, con cuestionamientos a tu especialidad ¿qué apoyo podemos mencionar? cuando te están cuestionando cada una de las decisiones profesionales y de especialista que uno toma eh [...]” (Profesor 6)

“[...] Cuando el formato se deja de lado y estamos hablando del contenido, de la especialidad, ahí nace el apoyo. ¿Evaluarlo? en mi caso personal existe, es significativo en cosas que tal vez yo dejaría de lado, pero que con coordinación se hacen, tienen que estar presentes.” (Profesor 6)

Considerando que, la observación de clases y la retroalimentación constituyen formas de apoyo docente, la mayoría de los docentes comentan que este año no se observó sus clases, o que, si se hizo, fue por breves periodos de tiempo, donde las retroalimentaciones estaban enfocadas, más a aspectos generales de forma que a la asignatura propiamente tal. Un menor número de docentes, manifestó que ellos sí recibieron observaciones de aula donde se les retroalimentó en relación a los aspectos positivos de su clase y también en relación a aspectos a mejorar, valorando de manera positiva el apoyo recibido en estas instancias. Los profesores que muestran cierta negatividad respecto de las observaciones de clase y retroalimentaciones plantean que un tiempo breve no se puede juzgar todo el trabajo que realizan, que no hay una pauta establecida de observación, sino que esta es una hoja en blanco.

“Una vez fueron, pero a mí no me evaluó nada de mi área, nada, me hablaron de los tiempos, tienes que tomar cinco minutos, no te puedes pasar cinco minutos de la lectura, cinco minutos antes de salir, me hablaron puro del tiempo. Pero, nunca me hablaron de la clase.” (Profesor 3)

“Es que tampoco hay una pauta, tampoco hay una pauta, así como que...” (Profesor 8)

“A mí me han ido a supervisar, pero a mí en ese sentido nada que decir, [...] lo positivo que tienen ellas es que te dicen las cosas buenas que observaron de tu clase, eh, también te dan ideas, [...] igual la Antonia ahí como que me ayudo con ideas, en ese sentido, por lo menos bien, súper positivo.” (Profesor 1)

A través de las respuestas de los profesores, se evidencia una percepción de la observación de aula más evaluativa que formativa, lo que dista de la percepción de uno de los directivos que sostiene que la observación de aula es de acompañamiento y no evaluativa.

“[...] como decía en el colegio si bien se hace observación de aula eh, esta observación falta aún, aun es poca en relación a si queremos que haya un proceso de acompañamiento de los profesores. En el colegio el proceso de observación de aula no es un proceso de evaluación, sino que la idea es que sea de acompañamiento y de formación [...]” (Directivo 3)

Sobre la percepción de los docentes sobre la baja observación de clases, esto se condice con las respuestas entregadas por los directivos, pues argumentan que este año sí hubo

profesores que no se les observó, pues había periodos en los que tres coordinadoras estuvieron con licencia, y esas coordinaciones debieron ser absorbidas por el director y otra coordinadora. Además, plantean que focalizan la observación de aula en aquellos profesores que necesitan mayor apoyo, pues presentan algunas dificultades que se deben mejorar.

“Este año fue especial, este año fue especial, si teníamos 14 personas entonces, obviamente, obviamente que no fui a aula, si poh si estaba absorbiendo tres coordinaciones, [...], no daba el tiempo, más toda la dirección, iba cada vez que podía no más, pero si, absolutamente ni siquiera de acuerdo, totalmente consiente de que eso es así, sí.” (Directivo 1)

“[...] uno va priorizando, porque los profesores los que van como mejor encaminaditos uno los deja solito, los vas a ver a veces en relación a cosas que ellos quieren que los vea, yo siento que ellos a lo mejor estuvieron avanzando un poco más solos en el sentido de la observación de clases, pero no así en la revisión del material que ellos tenían, en la planificación que ahí estuvo como más centrado el fuerte en relación a esos profesores.” (Directivo 3)

Los directivos perciben que, las horas de estudio o reuniones técnicas son instancias de reflexión docente, si bien es cierto, la reflexión no se realiza en conjunto con otros profesores, como en un consejo de profesores en donde elaboren estrategias de trabajo, la hora de estudio constituye una instancia de reflexión, pues se realizan retroalimentaciones de supervisiones y observaciones de aula.

“[...] seguramente ellos piensan una reunión como un consejo, en donde uno tenga la oportunidad de reflexionar o que se yo, pero en la hora de estudio lo hacemos siempre, entonces quizás no es con otros, pero individualmente si lo hacemos y eso es semanal, eso es cotidiano [...]” (Directivo 1)

“Bueno, eso se debe a que efectivamente las reuniones para reflexionar y elaborar estrategias de trabajo son pocas en el sentido entre docentes, en relación al equipo directivo con los docentes ahí tenemos semanalmente la hora de estudio, pero yo creo que básicamente entre ellos no existen estas instancias de reflexión o de elaborar estrategias en conjunto.” (Directivo 3)

Los tres directivos concuerdan en que, no se realiza análisis de los trabajos de los estudiantes de manera conjunta con los docentes, sino que solo se analizan los resultados de las pruebas finales.

“¿Análisis de los trabajos que hacen los estudiantes? Ah eso no se hacemos nunca, o sea yo por lo menos no me suena, tendrían que elaborar un producto. No, eso coincidencia total no lo hacemos o yo no lo hago.” (Directivo 1)

“[...] nosotros nos centramos en analizar los resultados de aprendizaje en las pruebas fin de unidad [...] No hay un trabajo de parte mía de revisar cual es el nivel de trabajo que ellos están entregando o una reflexión con respecto a... Si ha habido instancias con profesores en específico que si hemos revisado, [...] pero no es una instancia o una práctica que sea sistemática con todos los docentes, entonces por eso yo creo que se debe esa baja percepción que ellos tienen.” (Directivo 3)

Si bien es cierto, tanto directivos como docentes consideran, relevante el apoyo a los docentes, existen creencias distintas sobre este. Para los directivos constituye un proceso de formación y acompañamiento, a través de la inducción de profesores nuevos en el establecimiento para que se apropien de las formas de trabajo, como la revisión de material de los docentes, la observación de clases y la retroalimentación. Una de las coordinadoras plantea que el objetivo es que los profesores aprendan a analizar críticamente su práctica. No obstante, si bien la mayoría de los profesores reconoce sentirse apoyados por sus coordinadores, específicamente en las horas de estudio, algunos manifiestan que ese apoyo no es tan efectivo, sino que constituye un cuestionamiento sobre su especialidad, manifestando que el apoyo desde la especialidad es insuficiente.

Al especificar el apoyo en los procesos de observación y retroalimentación de clases, tanto docentes como directivos, manifiestan que estos fueron irregulares durante el año, habiendo profesores a los que no se observó durante todo el año, focalizando la observación y retroalimentación en aquellos docentes que pudieran presentar mayores dificultades en el aula, esto evidencia que la observación y retroalimentación de clases, puede no ser concebida por parte del equipo directivo, como una práctica que permite el desarrollo docente, independiente del nivel de competencias que este posea. Los profesores presentan cierta molestia respecto de la falta de

una pauta de observación objetiva, pues conciben el proceso más como una evaluación de su desempeño que, como un proceso de acompañamiento. No existiendo una visión compartida, por parte de los docentes y el equipo directivo, sobre esta forma de apoyo docente.

Tanto docentes como directivos, reconocen que los trabajos de los estudiantes no son revisados en conjunto, sino que cada docente lo realiza de manera individual, lo que si se conversa y analiza son los resultados de aprendizaje de las pruebas fin de unidad. Lo que pudiera dejar en evidencia, la creencia de que el instrumento de evaluación Prueba Fin de Unidad, se prioriza como un medio de control respecto de los aprendizajes de los estudiantes.

4.3.2.5 *Condiciones para la gestión curricular.*

Tanto directivos como docentes, identifican claramente la prueba fin de unidad como un facilitador de la gestión curricular. Pues, además de ser un instrumento de evaluación, constituye la planificación de la unidad, ya que incorpora los objetivos de aprendizaje, los indicadores de evaluación, las habilidades y la cantidad de horas destinada a cada indicador. Al ser un instrumento de evaluación, permite recoger datos para tomar decisiones fundamentadas respecto del proceso de enseñanza aprendizaje.

“Yo creo que lo mismo que hemos hablado de la prueba fin de unidad porque nos ordena en cuanto a los OA, a cantidad de clases que hay que tener para ese OA, los indicadores.”
(Profesor 2)

“[...]un facilitador es la prueba fin de unidad, que es un instrumento de recogida de datos y que nos permite tomar decisiones a través de los datos [...]” (Directivo 3)

Las coordinaciones de grupos de profesores, también son consideradas como un facilitador de la gestión curricular, pues permite mayor acompañamiento a los docentes y un trabajo más personalizado. Junto a ello, las horas de estudio son los espacios de tiempo en donde se concreta este apoyo a los docentes.

“[...] antes había solamente un Jefe de UTP para todo el colegio y ese sí que no entraba al aula, uno para cuarenta profesores no da poh, no da. Entonces qué lo que hace, él revisa planificaciones en papel si es que la da para revisar todas las que tiene e ira a ver aula una vez al semestre a cada profesor con suerte y nada, qué orientaciones le va a dar, no hay

hora de estudio, no hay nada [...] de eso cambiarse a coordinadores donde estén mucho más cercanos a la relación del profesor con su guía o su tutor por decirlo así y van viendo que es lo que está haciendo, como lo está haciendo, como lo podría mejorar es un salto abismante. Sí, es un facilitador sin lugar a dudas la coordinación.” (Directivo 1)

“[...] la gran fortaleza que tenemos como colegio respecto de la gestión curricular son las horas de estudio, porque ahí existe la instancia de poder compartir con el coordinador, el coordinador se entera mucho más y mejor de lo que está trabajando cada uno de sus profesores.” (Directivo 3)

También se mencionan otros facilitadores, como las actividades que generan los profesores, la carga horaria de los profesores y la posibilidad de poder reunirse con ellos, en caso de ser necesaria la realización de algún taller, y mencionada también por una coordinadora, la confianza en el trabajo del equipo directivo respecto de los coordinadores y la utilización de algunos recursos en el aula.

“Para mí los facilitadores son como todas las actividades que tú como docente planificas para entregar el contenido, pienso yo. Entonces, eso facilita. [...] Entonces, lo que tú haces para llegar a la prueba fin de unidad, las actividades que tú haces, a mí nunca me las han cuestionado. Al contrario, me han dado las facilidades para que yo las genere sin ningún problema.” (Profesor 5)

“[...] las instancias que tenemos y los tiempos de reunión en el equipo directivo y conversar las problemáticas y buscar soluciones entre todos, la confianza y responsabilidad yo creo que tiene cada uno dentro de su área y responder a ellas también [...]” (Directivo 2)

“[...] las horas, yo creo las horas no lectivas que tenemos como colegio [...] que nos permiten esas instancias como más de consejo o si necesitamos por ejemplo algún taller, alguna capacitación o algo mini para ellos, se genera la hora, está el tiempo, hay una disposición para eso, yo creo que ahí no hay problemas.” (Directivo 2)

Entre los obstaculizadores de la gestión curricular, los profesores mencionan la falta de recursos materiales y algunos espacios físicos, que dificultan la implementación curricular como una biblioteca más amplia, con más variedad de textos, mayor disponibilidad de computadores, materiales de laboratorio separados por niveles de enseñanza (Básica – Media), material concreto

en matemática. Mientras que los obstaculizadores mencionados por los directivos, son en relación a actitudes y creencias de los docentes, entre las que se encuentran, el creer que cuando se quiere implementar un cambio este implica más trabajo, más estudio y no todos están dispuestos a asumir eso, esto genera cierta resistencia al cambio, se produce incertidumbre respecto de los resultados, salir de la zona de confort implica más trabajo y mayor aprendizaje por parte de los docentes. El desconocimiento o desinformación del por qué se realizan ciertas acciones, lo que conlleva una reacción negativa de los docentes algunas veces y la cantidad de profesores por coordinador, en relación al tiempo que demanda el trabajo con ellos.

“Lo del laboratorio también compartido, podría ser porque por ejemplo de repente vengo al laboratorio con los niños y no está el material, porque la profesora de ciencias lo llevo para la media, entonces a lo mejor tener una sala pequeña, una sala normal, pero con materiales para pequeños y para grandes, porque si se necesita material para los dos, van a comprar para los dos, para que esté en ambos lugares.” (Profesor 2)

“La resistencia al cambio. Porque nos cuesta movernos de la zona de confort, [...] la resistencia al cambio es difícil, está en todos nosotros y cuesta sacarla. Yo creo que hay que arriesgarse y ese correr ese riesgo no es tan fácil para algunas personas. Sobre todo, porque muchas veces demanda más trabajo.” (Directivo 1)

“[...]Es súper difícil, entonces, claro el cambio genera más trabajo, en general tú tienes que estudiar, tú tienes que eh, apropiarte de lo que vas a hacer, eh y esa demanda hay que cubrirla con esfuerzo, con sacrificio y no todos están dispuestos a hacerlo.” (Directivo 1)

“[...] podría ser que, uno muchas veces desconoce cuál es la percepción de lo que esperan también los profesores o de lo que ellos esperan, porque uno puede especular respecto de qué es lo que ellos piensan que está bien o si es como prefieren hacerlo [...]” (Directivo 2)

Los directivos, identifican como facilitadores de la gestión curricular algunos elementos organizacionales como: la carga horaria de los docentes, las horas de estudios con cada profesor, la existencia de coordinadores en vez de una jefa de UTP, las reuniones como equipo directivo y la confianza depositada en cada coordinador. Sin embargo, los docentes reconocen como

facilitadores de la gestión curricular: la prueba fin de unidad, las actividades y estrategias de aprendizaje que aplican.

Algo similar ocurre con los obstaculizadores, mientras los docentes los identifican como la falta de materiales para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, los directivos los reconocen como las creencias de los profesores, la resistencia al cambio y la falta de claridad respecto de los docentes del porque se llevan a cabo ciertas estrategias o procesos, lo que se relaciona con los lineamientos pedagógicos.

Los desafíos planteados por los profesores, también se relacionan con la implementación curricular, con que los estudiantes efectivamente aprendan lo que se les enseña y que aprendan porque quieren aprender, encantarlos con la asignatura, cómo generar estrategias para llegar a ellos de manera afectiva y mejorar la comprensión lectora.

“Para mí, siempre es la lucha año a año tratar de pasar y digo pasar, no solamente entregar el contenido, sino que entregarlo y que los chicos lo aprendan, eso para mí es lo que más me hace ruido.” (Profesor 5)

“¿Cómo llegamos a ellos y con qué estrategias? Yo creo que ahí igual nosotros debíamos pedir que nos capaciten.” (Profesor 9)

Y los desafíos de los directivos apuntan a poder generar planes propios, un currículum para los cursos de educación especial y mejorar las instancias de trabajo con los profesores en cuanto a acompañamiento, mejorar los tiempos y la calidad de las reflexiones y mejorar los focos de observación de clases y el trabajo colaborativo entre los profesores.

“Uy, yo creo que hartos desafíos, a nivel profesional directamente nosotros tenemos un gran desafío que tiene que ver con un taller laboral en el colegio para los niños con necesidades educativas especiales de tipo permanente [...] el buscar la inserción laboral de esos estudiantes [...]” (Directivo 2)

“En relación al trabajo con los profesores yo creo que mejorar quizás los tiempos de reflexión, de retroalimentación eh, quizás la calidad de lo que los profesores consideran ellos como sus mejoras, o sea, entregar yo las estrategias, pero también dar esa instancia que te decía de autorreflexión, de tomar la iniciativa [...]” (Directivo 2)

“[...] tenemos que mejorar son los focos de lo que vamos a observar porque muchas veces a mí me ha pasado que me voy para otras cosas y tomo un poquito esto y un poquito de esto entonces hay que ir mejorando por focos creo yo, abarcar mucho tampoco nos ayuda, cuesta mucho.” (Directivo 2)

“Fomentar el trabajo colaborativo, aumentar las instancias de reflexión y hacer un proceso de acompañamiento a los docentes que sea más efectivo y más provechoso para ellos.” (Directivo 3)

Respecto de los facilitadores y obstaculizadores de la gestión curricular en el establecimiento, tampoco existe una visión compartida sobre estos. En el único aspecto que coinciden, tanto directivos como docentes, es en las pruebas fin de unidad como facilitador, pues constituyen su planificación, ya que en ellas establecen los objetivos de aprendizaje, indicadores de aprendizaje y distribución del tiempo dedicado a cada unidad. Constituye también una herramienta que les permite tomar decisiones pedagógicas con base en los datos reportados por el instrumento. En cuanto a las discordancias se encuentra, el que los docentes reconozcan como facilitadores de la gestión curricular las actividades de aprendizaje que ellos realizan con los estudiantes, y por ende, mencionan como obstaculizadores la falta de materiales y recursos didácticos que les permitan realizar una mayor variedad de actividades. Para los directivos, sin embargo, uno de los facilitadores es la existencia de coordinadores y las horas de estudio que tienen con cada profesor, pues les permiten realizar un trabajo más personalizado, aludiendo a que cuando solo existía un Jefe de UTP la mayor parte del trabajo era revisar planificaciones y material, realizando prácticamente un nulo proceso de acompañamiento. Y como obstaculizador identifican las creencias de los docentes, respecto de que implementar cambios implica mayor trabajo y estudio y no quieren salir de la zona de confort; la resistencia al cambio y la falta de claridad respecto del porque se llevan a cabo ciertas prácticas o acciones en el establecimiento.

4.3.3 Discusión

El análisis cuantitativo evidenció que, todas las prácticas de gestión curricular llevadas a cabo por el equipo directivo y técnico pedagógico del establecimiento, se encuentran muy descendidas. Es más, las prácticas que tienen una mejor percepción por parte de los docentes de

ser llevadas a cabo, son aquellas que ellos mismos realizan y que corresponden a la categoría “los profesores elaboran planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Siendo, las otras categorías de prácticas de la gestión curricular, percibidas por menos de un tercio de los docentes, como prácticas llevadas a cabo de manera sistemática por el equipo directivo y técnico pedagógico. Por su parte, el análisis cualitativo evidenció que, si bien, los líderes educativos hacen mención a aspectos relacionados a algunas prácticas de gestión curricular, como la planificación y determinación de los énfasis curriculares, o la definición de objetivos e indicadores de aprendizaje en las pruebas fin de unidad, considerando el currículum nacional y el PEI del colegio, no existe una comprensión de la globalidad del concepto de gestión curricular y con ello de las prácticas y las responsabilidades de cada uno de los actores, respecto de ella. Además, esta visión no es común entre director, coordinadoras y docentes. Por lo que existe una visión limitada por parte de los líderes escolares, respecto de la gestión curricular, su importancia o propósito y las prácticas de gestión curricular que deben ser llevadas a cabo por dichos actores educativos. Además, no es compartida por todos ellos.

De acuerdo a lo anterior, la gestión curricular se concibe como un proceso que conduce el aprendizaje de los estudiantes, donde los directivos ponen énfasis en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que los docentes lo hacen en la evaluación a través de las pruebas fin de unidad. Esta concepción de la gestión curricular es limitada, respecto de la definición que se realiza de ella en los documentos nacionales que guían las prácticas de liderazgo educativo a nivel nacional e internacional. Considerando que, la gestión curricular es definida en los estándares de desempeño como “las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico pedagógico y los docentes del establecimiento para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (MINEDUC, 2014).

Los directivos relevan la gestión curricular con un rol pedagógico. Establecen una relación entre esta y los aprendizajes de los estudiantes, a través de la definición de lo que deben saber los estudiantes y todo lo que se debe movilizar para que efectivamente logren esos aprendizajes. Sin embargo, pese a identificar el foco de la gestión curricular en el proceso de aprendizaje, la visión limitada de esta, no permite evidenciar el conocimiento sobre cómo se realiza esta conducción del

aprendizaje. Aspecto relevante, ya que según Volante, Bogolasky, Derby, y Gutiérrez (2015), el propósito de la gestión curricular es “asegurar la consistencia entre los planes y programas de estudio, la implementación de los mismos en la sala de clases y la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes” (p. 97), por lo que el cómo se realiza es relevante. Esto implica llevar a cabo un conjunto de prácticas, cuya responsabilidad recae en los líderes educativos, específicamente en el director y la figura de UTP. En ese sentido, los líderes educativo tienen un conocimiento limitado de las prácticas que debieran llevar a cabo, lo que a la vez dificulta visualizar su responsabilidad más allá de la supervisión o seguimiento del cumplimiento de las planificaciones y los acuerdos tomados con los docentes. La literatura coincide en un conjunto de prácticas que son responsabilidad del equipo directivo y técnico pedagógico, estas son:

(...) asegurar la calidad de la implementación curricular; monitorear y asegurar el alineamiento entre el currículum nacional, los planes y programas de estudio, y las prácticas de enseñanza; monitorear la implementación integral del currículum y evaluar sistemáticamente a todos sus docentes. (Ulloa & Gajardo, 2017, p. 5)

En la literatura, entre las prácticas de gestión curricular más mencionadas se encuentran: la planificación del currículum y la enseñanza (Robinson et al. citado en Rodríguez, 2017), práctica que implica identificar los contenidos que se deben aprender, la secuencia y organización de estos, la distribución de tiempo y las estrategias a utilizar; el establecimiento de directrices para el trabajo pedagógico, lo que implica el establecimiento de ciertos criterios y estándares en aspectos relacionados al área pedagógica, que permiten a los docentes tener una visión clara de cómo implementar la enseñanza y dar coherencia entre niveles y áreas de aprendizaje; la distribución de tiempos mediante procedimientos para organizar a los profesores en su quehacer pedagógico manteniendo el foco en el aprendizaje de los estudiantes; el apoyo a los profesores sobre el uso de mejores prácticas y metodologías de evaluación, asegurando la provisión de recursos didácticos para la implementación del currículum; monitoreo del trabajo pedagógico mediante la observación de clases; revisión conjunta de prácticas concretas promoviendo la reflexión y el análisis de estas; y el aprendizaje colaborativo, promoviendo el intercambio pedagógico de experiencias, estrategias, recursos y soluciones, dando lugar a un trabajo colegiado por parte de

los docentes (Robinson et al, 2009, Weinstein y Muñoz, 2012, Marzano 2013, Leithwood et al, 2006, citados en Rodríguez, 2017).

Respecto a esto, en las respuestas de los directivos se menciona la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, reuniones con cada docente donde se revisan las evaluaciones y actividades de aprendizaje, observación y retroalimentación de clase, las que en efecto constituyen prácticas de la gestión curricular. Sin embargo, la limitada gama de prácticas mencionadas y falta de claridad de estas, no solo se da en los directivos entrevistados, sino que de manera similar entre los docentes, pues identifican como la gran práctica de gestión curricular, la confección de pruebas fin de unidad, instrumento que también corresponde a su planificación. En este sentido, los directivos ya tienen una visión limitada de las prácticas que deben llevar a cabo, lo que se ve aún más limitado en la ejecución con los docentes, quienes identifican un instrumento de evaluación, sin entender la importancia que tiene para la gestión curricular, en cuanto permite clarificar lo que aprenderán los estudiantes, planificar como lo aprenderán y evaluar los aprendizajes logrados por los estudiantes, así como identificar las necesidades de formación de los docentes.

El análisis cuantitativo, evidenció tres categorías de prácticas de gestión curricular, como las más descendidas, estas son: lineamientos comunes para la implementación efectiva del currículum; monitoreo de la cobertura curricular y los resultados de aprendizaje; y promoción de los docentes de aprendizaje colaborativo y el intercambio de recursos educativos generados. El análisis cualitativo permitió profundizar en dos de estas categorías de prácticas.

Respecto del establecimiento de lineamientos pedagógicos, se logró evidenciar que, al igual que la visión sobre gestión curricular y sus prácticas, existe una visión limitada y no compartida sobre lo que son los lineamientos pedagógicos, su sentido y cuáles son los existentes en el establecimiento. Los líderes educativos carecen de la comprensión del sentido de la existencia de lineamientos pedagógicos, su elaboración no es participativa, sino que son elaborados por el equipo directivo y luego dados a conocer a los docentes, quienes deben implementarlos. A raíz de esto, los directivos identifican algunos lineamientos pedagógicos existentes en el establecimiento con mayor facilidad, pero esto no ocurre con los docentes, ya que la comunicación hacia ellos no siempre considera la explicación de los fundamentos de estos y

mucho menos su participación en la elaboración. Esto genera situaciones de incomodidad y bajo convencimiento respecto de los lineamientos. Llegando a plantear uno de los docentes, que en el establecimiento no existen dichos lineamientos.

Los líderes educativos no visualizan el sentido que tienen los lineamientos pedagógicos para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela, ni la importancia de que sean compartidos por los docentes, en cuanto a conocimiento y convencimiento de ellos. Ya que, al ser lineamientos metodológicos que entregue el establecimiento, respecto de las formas de aprender y políticas comunes a implementar en distintas asignaturas y niveles (MINEDUC,2014), permite dar coherencia y continuidad a las estrategias y metodologías implementadas de manera institucional. Otorgando una mayor claridad, seguridad y convencimiento en los docentes, favoreciendo el desarrollo de hábitos y habilidades en los estudiantes. En este sentido, cobra relevancia, la forma en que se han establecido, ya que los docentes tienen una nula participación en la elaboración de dichos lineamientos, por lo que no los reconocen. No así que, ellos reconocen con bastante claridad y precisión, el establecimiento de tres categorías de habilidades cognitivas que se desarrollan en los estudiantes de todos los niveles, como un lineamiento pedagógico, lo que coincide con que es la única instancia en la que ellos han sido partícipes del levantamiento de estos.

El equipo directivo y técnico pedagógico prioriza el establecimiento de los lineamientos, a través de la observación de prácticas que han sido efectivas en otros establecimientos, en lo que sugiere la teoría y un poco en base al ensayo y error, pero no prioriza la participación docente en este proceso. La falta de visión compartida y de sentidos sobre los lineamientos pedagógicos del establecimiento, podría explicar en parte, la diferencia en los resultados de aprendizaje en los distintos niveles o asignaturas evaluadas en mediciones externas, como SIMCE, PSU y Evaluación Progresiva, mencionados en los antecedentes contextuales del establecimiento. Incluso la diferencia producida en un mismo nivel y asignatura en distintos periodos de la aplicación de la evaluación. Sin embargo, como las variables que influyen en los aprendizajes de los estudiantes son múltiples, no es posible atribuir sus resultados solo a la falta de lineamientos pedagógicos.

Al indagar sobre la colaboración, entendiendo a esta como

Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo. (MINEDUC, 2019, p. 2)

Se evidencia que, no es entendida como tal por el equipo directivo y técnico pedagógico, sino que la comprenden como un trabajo de cooperación en torno a tareas administrativas y académicas, que se da ya sea entre docentes, entre directivos o entre docentes y directivos. En este sentido, los docentes la entienden principalmente como la articulación de actividades de aprendizaje entre distintas asignaturas y la transferencia de información respecto de los estudiantes. Esto, podría explicarse en el hecho de que, las prácticas de colaboración que promueve el equipo directivo y técnico pedagógico se limitan a la cooperación de tareas pedagógicas y administrativas, específicamente de los coordinadores académicos a los docentes. La cooperación, corresponde a un nivel básico de colaboración, en el que según Little (1990), si bien se produce un intercambio social, se realiza una delegación de tareas para lograr un trabajo más eficaz y/o se ayuda a otro, esto no implica necesariamente compartir valores o normas. Por lo que no es suficiente para lograr un aprendizaje colaborativo entre los docentes. Este autor propone otros dos niveles: las relaciones colegiadas, que se caracterizan por el aprendizaje mutuo a través de la reflexión conjunta sobre la propia práctica y un nivel más alto correspondiente a la colaboración propiamente tal, cuya esencia es el co-desarrollo y tiene como finalidad la adquisición de nuevos conocimientos que permitan mejorar las prácticas docentes, impactando en la mejora institucional.

Por lo que, no existe una visión compartida sobre la colaboración, ni tampoco un conocimiento acabado de esta como un proceso de co-construcción del conocimiento, en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan, generando nuevas propuestas y nuevos aprendizajes (MINEDUC, 2019). Lo que provoca la ausencia o un bajo despliegue de, aprendizaje colaborativo, reflexión sobre las mismas prácticas docentes y establecimiento de lineamientos participativos y conocidos por todos.

Entre las respuestas de los docentes, se repite constantemente la falta de tiempos y espacios de trabajo colaborativo, pues no existen instancias formales y establecidas que promuevan el trabajo colaborativo con sus pares.

Pese a que en el establecimiento se dan condiciones que favorecen la gestión curricular en el establecimiento (distribución del liderazgo a través de las coordinaciones académicas, las horas de estudio que son instancias de trabajo personalizado de los coordinadores con cada uno de los docentes, donde podría potenciarse de colaboración, reflexión y apoyo a los docentes, un equipo técnico pedagógico articulado y complementado en el trabajo con los docentes, la toma de decisiones basada en los datos que reporta la pruebas fin de unidad), la estructura organizacional y la visión limitada de la colaboración no promueven prácticas efectivas de colaboración entre coordinadores y docentes, ni entre los mismos docentes.

A través del análisis cualitativo, es posible desagregar y focalizar la atención en las prácticas de gestión curricular más descendidas, de acuerdo a la percepción de los docentes: comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan; sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores; identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales; gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos; seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos; estipulan la política de evaluaciones en el reglamento de evaluación; hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura; y las reuniones de profesores son instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares. Así, las prácticas menos percibidas en el equipo directivo y técnico pedagógico se relacionan con el conocimiento pedagógico de los líderes educativos, el monitoreo del aprendizaje y el aprendizaje colaborativo entre los docentes. Pudiendo apreciarse a través de la percepción de los docentes, una debilidad en el perfil técnico de los docentes. Horn & Marfán (2010), definen como el pilar técnico sobre el que se yergue el liderazgo escolar “expertise pedagógico del director y el que tanto él como su equipo directivo establezcan metas con claro foco en el aprendizaje de los alumnos” (p. 93). Este pilar, es el que permite entregar apoyo técnico a los docentes, evaluar sus prácticas, planificar los procesos educativos y monitorear los aprendizajes.

En este sentido, se evidencia en las respuestas de los docentes que, las observaciones de clases no se han realizado de manera sistemática en el último año e identifican carencias en los focos de observación, en el sentido de que están centrados más en forma que aspectos propios de la disciplina, manifestando que no hay una pauta de observación conocida por ellos, sino que esto se realiza con una hoja en blanco, provocando desconocimiento sobre el por qué no se observan y retroalimentan las clases con una pauta establecida. En el equipo directivo, también reconocen que se debe mejorar los procesos observación de clases y retroalimentación, de tal forma que sean un acompañamiento efectivo, que fomente la reflexión y análisis por parte de los docentes respecto de su propia práctica. Esto se explica, ya que el equipo directivo y técnico pedagógico concibe el apoyo docente como el control, a través de la revisión de planificaciones, evaluación y material para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y la inducción a profesores nuevos o a aquellos que presentan mayores dificultades en su práctica pedagógica. De acuerdo a lo anterior, los líderes educativos no relevan el apoyo docente como una instancia sistemática, reflexiva y orientadas a la mejora constante, que contribuyen al desarrollo profesional de todos los docentes, mejorando sus prácticas pedagógicas y con ello el aprendizaje de los estudiantes.

4.4 Presentación del problema

Luego de revisar los antecedentes de contexto del establecimiento, centrado en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, el análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados del cuestionario de gestión curricular, las entrevistas y el focus group, se identifica un bajo despliegue en la totalidad de las prácticas de gestión curricular, llevadas a cabo por el equipo directivo y técnico pedagógico del establecimiento. Sin embargo, de acuerdo a las características de este trabajo de grado, se hace necesario acotar y precisar las problemáticas encontradas, de forma que puedan ser abordadas a través de una estrategia de mejora en un periodo más acotado de tiempo.

Así, a través del análisis llevado a cabo previamente, se evidencia como un problema prioritario el bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo docente por parte del equipo directivo. Esto tiene como primera causa, ausencia de una visión compartida en el equipo directivo

y técnico pedagógico, acerca de los significados, propósitos y relevancia de la gestión curricular en el establecimiento. Una segunda causa, se asocia a los lineamientos pedagógicos del establecimiento, evidenciándose una ausencia de visión compartida, en el equipo directivo y técnico pedagógico, acerca de la relevancia y el sentido de los lineamientos pedagógicos para la gestión curricular, en el establecimiento. Una tercera causa a este problema, es que las prácticas de colaboración que el equipo técnico pedagógico promueve en el establecimiento, se centran en un nivel inicial de cooperación de tareas administrativas y académicas, por lo que no favorecen la reflexión, ni el aprendizaje entre pares. Finalmente, como cuarta causa se identificó que las prácticas de liderazgo medio se restringen a estrategias de control y evaluación de la práctica docente.

Este problema tiene efectos en los docentes y también en los niveles de aprendizaje de los estudiantes. Así, en una primera línea de efectos se encuentra que, un bajo porcentaje de los docentes reconoce que: el equipo directivo y técnico pedagógico realiza seguimiento a la implementación curricular; construyen lineamientos comunes; los apoyan para mejorar estrategias didácticas y promueven el aprendizaje colaborativo entre docentes. En una segunda línea de efectos, que ocurren en los niveles de aprendizaje de los estudiantes, se encuentra que, menos del 50% de los estudiantes de enseñanza básica y media logra los aprendizajes requeridos en un nivel adecuado en Lenguaje, este porcentaje es similar en el logro de aprendizajes requeridos en un nivel adecuado en las mediciones externas llevadas a cabo en Matemática en enseñanza básica. En segundo básico se evidencia que menos del 50% de los estudiantes logran en un nivel adecuado las habilidades de comprensión lectora, mostrando dificultades en la reflexión y aquellas habilidades que requieren una mayor demanda cognitiva en los estudiantes. Por su parte los resultados PSU de lenguaje presentan una tendencia a la baja en las últimas mediciones.

Lo anterior, se resume en el árbol de problemas de la Figura 31, que evidencia la necesidad de diseñar una estrategia de mejora, que pueda movilizar la situación inicial de apoyo docente a un nivel más satisfactoria. Produciendo de esta forma, cambios positivos en el equipo directivo, en el quehacer docente y en los logros de aprendizaje de los estudiantes, a corto plazo.

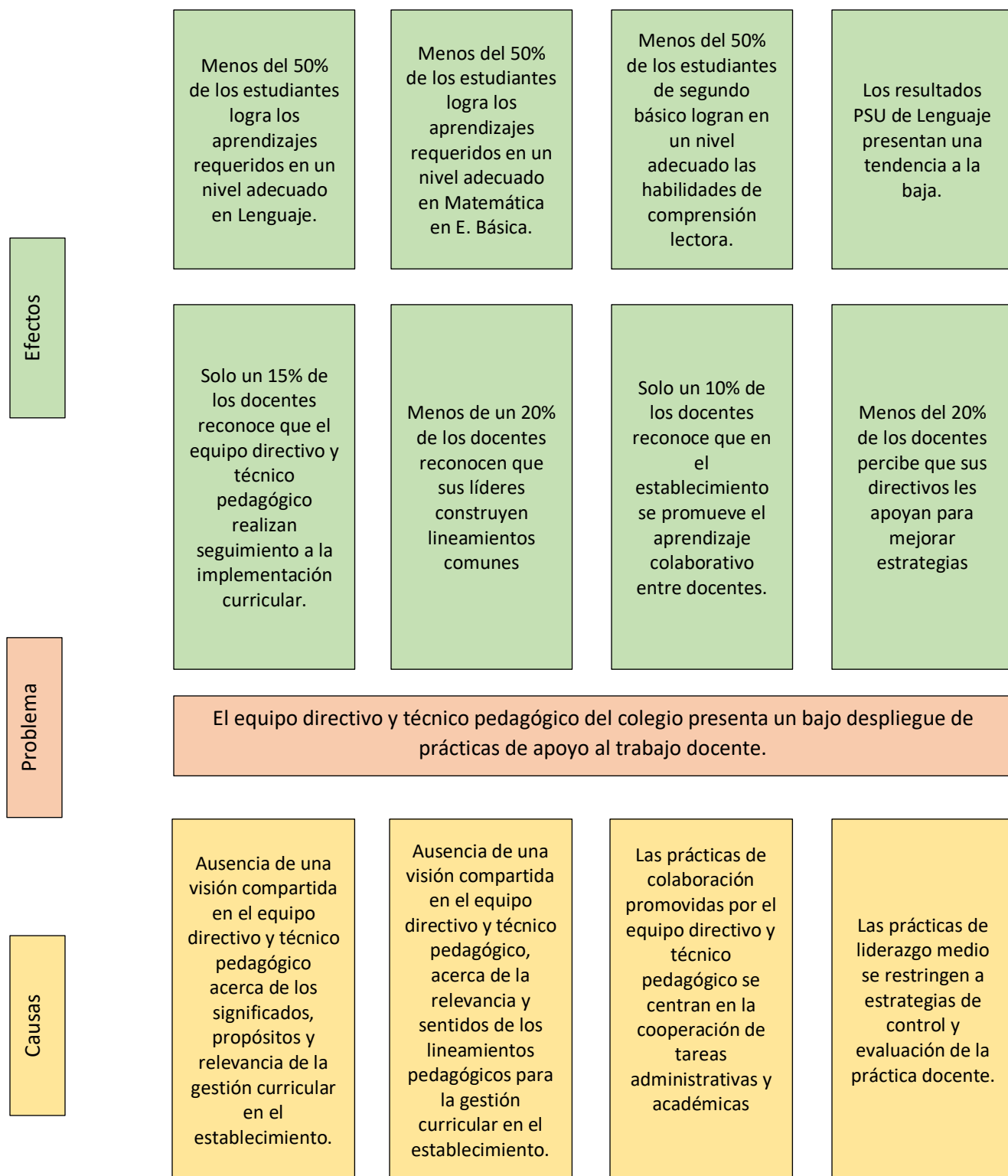


Figura 31. Árbol de problema línea base colegio particular subvencionado de Angol.

Fuente: Elaboración propia.

5 Propuesta de Mejora

Si bien es cierto, el diagnóstico realizado evidencia la existencia de diversos problemas asociados a las prácticas de gestión curricular, llevadas a cabo por el director y el equipo técnico pedagógico, los que pueden ser resueltos a mediano y largo plazo. Se hace necesario precisar y acotar a uno que sea prioritario, y donde sea posible avanzar en la mejora a corto plazo. Sin embargo, teniendo presente los estudios sobre cambio y mejoramiento educativo, se hace necesario dar continuidad y progresión a la estrategia como parte de un proceso de planificación estratégica, otorgando de esta forma sostenibilidad a la mejora que esta propuesta pretende lograr. Si bien, cambios al nivel operativo y táctico son necesarios, estos son insuficientes para asentar los cambios en las prácticas directivas, específicamente en las de gestión curricular que se evidenciaron, a partir del levantamiento de información de la línea base y que no son abordadas en su totalidad en este trabajo, debido a las características específicas de este.

La estrategia de mejora propuesta consiste en la implementación de un programa de desarrollo profesional del equipo directivo y técnico pedagógico, focalizado en las prácticas de apoyo al trabajo docente. A través de esta, se pretende dar solución al problema *“El equipo directivo y técnico pedagógico del colegio presenta un bajo despliegue de prácticas de apoyo al trabajo docente.”*

En la Figura 32, es posible visualizar el perfil de la estrategia de manera general, para posteriormente detallar algunos elementos relevantes de esta.

Si bien es cierto, en el árbol de problemas se planean cuatro causas principales del problema, el periodo de un año no es suficiente para abordar cada una en su totalidad, ya que implican un cambio en creencias y prácticas del equipo directivo. De acuerdo a ello, solo se abordarán tres de las cuatro causas, planteándose que, la implementación de esta estrategia permitirá establecer una base de trabajo respecto de la formación de los líderes educativos del establecimiento y que les permitirá transferir los aprendizajes logrados, dando continuidad a los procesos iniciados en el primer año, pudiendo abordar la causa no considerada en esta estrategia.

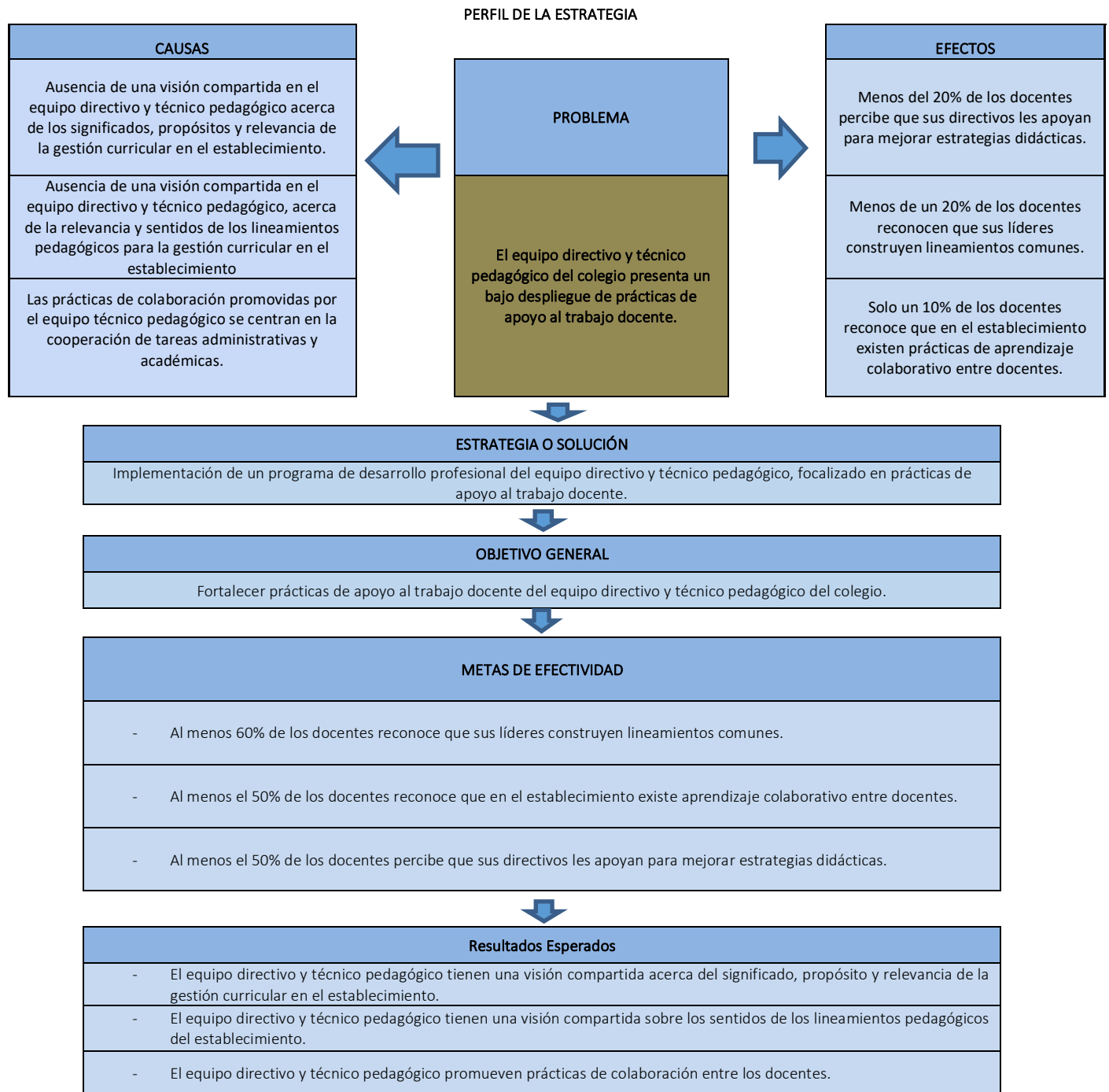


Figura 32. Perfil de la estrategia de mejora.

Fuente: Elaboración propia.

Los destinatarios de este programa de formación son el director del establecimiento y el equipo técnico pedagógico, compuesto por los coordinadores académicos. Contempla un proceso

de formación y acompañamiento por un periodo de un año, llevado a cabo por una asesoría externa, en el mismo establecimiento educacional.

Al ser sus destinatarios líderes educativos en ejercicio, la metodología del programa está alineada con los principios de aprendizaje en adultos, es activa y reflexiva. El líder en formación, se considera como un aprendiz que dirige responsablemente su propio aprendizaje, y que participa activamente en actividades que les permitan intercambiar experiencias y opiniones, llevando a cabo procesos reflexivos individuales y colectivos sobre su experiencia y quehacer en el contexto de su entorno y la realidad cotidiana, promoviendo con ello un aprendizaje colaborativo.

Las situaciones de aprendizaje, las habilidades y las temáticas a desarrollar, se relacionan directamente con las funciones que los participantes deben realizar, y tendrán aplicación directa a través de la solución de problemas reales que estos deben enfrentar a diario en el establecimiento.

El programa de desarrollo profesional, tiene a la base el modelo conectivo de aprendizaje en experiencia laboral de Tynjälä, a través de la interrelación entre conocimientos teóricos, prácticos y autorreguladores y el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb a través del desarrollo de competencias cognitivas y metacognitivas, considerando la experiencia laboral como una función importante en el proceso de aprendizaje de los participantes.

Aborda de manera reflexiva las creencias y de los participantes acerca de la gestión curricular, en cuanto a su significado, propósitos y relevancia, y las contrasta con la teoría. De igual modo, con el sentido de los lineamientos pedagógicos, la colaboración y el apoyo docente en el establecimiento. A la vez de analizar experiencias concretas respecto de algunas prácticas de gestión curricular asociadas a las temáticas anteriores, tensionándolas con la revisión de la teoría y panificando e implementando estrategias para mejorarlas respecto de la realidad actual en el establecimiento.

Como se mencionó anteriormente, esta estrategia se contempla en un nivel operativo, por lo que inicialmente tiene una duración de 1 año. Sin embargo, no se descarta que el acompañamiento al equipo directivo se extienda a un segundo año, en un proceso de

implementación de las prácticas de apoyo al trabajo docente y/u otras que pudieran emerger a raíz del programa de desarrollo profesional del equipo directivo y técnico pedagógico.

El programa de desarrollo profesional considera variadas actividades de aprendizaje que permitan a los participantes hacer explícito el conocimiento tácito, analizar y reflexionar acerca del conocimiento teórico y la experiencia práctica, fomentando a la vez, el desarrollo competencias cognitivas y metacognitivas necesarias para llevar a cabo las funciones de acuerdo a los roles que cada participante cumple en el establecimiento.

Así, el programa de formación contempla la realización de talleres de reflexión y análisis pedagógico, revisión de la literatura, experimentación activa en el establecimiento y acompañamiento y retroalimentación constante al equipo directivo y técnico pedagógico, por parte de la asesoría externa.

1. *Talleres de reflexión y análisis pedagógico*

Constituyen un conjunto de talleres dirigidos al equipo directivo y técnico pedagógico (director y coordinadores académicos), que se llevarán a cabo semanalmente, por un periodo de un año, con una duración por sesión de 90 minutos. La metodología de estos talleres será activa reflexiva.

Su organización se distribuirá en cuatro módulos de aprendizaje, que abordan las temáticas de: gestión curricular (significado, propósito y relevancia), lineamientos pedagógicos (sentido y relevancia) y aprendizaje colaborativo.

Las estrategias de aprendizaje, contempladas en los talleres, promueven el aprendizaje colaborativo del equipo directivo y técnico pedagógico, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos, el compartir creencias y experiencias, la construcción conjunta de significados, el planteamiento de soluciones a problemas que provengan desde la misma realidad educativa y que sean acordes a las temáticas del programa de formación. Para lo anterior, se consideran actividades como: discusión en grupos pequeños, juego de roles, análisis de casos, tareas de escritura, resolución de problemas, diario de aprendizaje, planificación de actividades a implementar con los docentes. Junto a ello, se llevarán a cabo lecturas semanales, seleccionadas, sobre las teorías y estudios que permiten tensionar los conocimientos y prácticas de los participantes, ampliar o mejorar dichos conocimientos, explicar las temáticas y mejorar la práctica.

Estos talleres serán implementados por los miembros del equipo de asesoría externa.

2. *Experimentación activa en el establecimiento:*

Corresponde a acciones y actividades que el equipo directivo y técnico pedagógico deberá ir implementando en la práctica y con los docentes, como tareas específicas producto de las temáticas abordadas en los distintos talleres. A su vez, estas acciones y actividades serán objeto de reflexión y análisis en los talleres semanales, permitiendo el análisis de la práctica a la luz de la teoría y a su vez, la transformación de algunos conocimientos prácticos a raíz de los nuevos conocimientos teóricos.

El proceso de experimentación activa en el establecimiento incluye:

- i. Construcción de lineamientos pedagógicos junto a los docentes.
- ii. Implementación de una experiencia de aprendizaje colaborativo entre docentes.
- iii. Elaboración de un protocolo de aprendizaje colaborativo entre pares.

Estas acciones serán acompañadas por el equipo asesor y se llevarán a cabo de manera progresiva.

3. *Acompañamiento al equipo directivo y técnico pedagógico por parte del equipo asesor:*

El equipo asesor acompañará al equipo técnico pedagógico en el proceso de implementación de este plan, mediando el proceso de aprendizaje de los participantes y acompañando la planificación, implementación y evaluación de las actividades y acciones de la experimentación activa. Además, en el proceso de acompañamiento se considera una reunión mensual y de carácter personal, donde el participante reflexiona sobre su práctica, los nuevos conocimientos y el proceso de aprendizaje que ha llevado a cabo, considerando sus notas en el diario de aprendizaje. El asesor cumple la función de orientar el proceso de análisis y reflexión, a través de una serie de preguntas metacognitivas, que permiten visualizar tanto los aprendizajes alcanzados como el proceso que lo ha permitido, facilitando una posterior transferencia de estos.

La evaluación de monitoreo de este plan se llevará a cabo a través de las reuniones de reflexión personal, en las que se hará seguimiento del aprendizaje de los participantes y de cómo

este se está llevando a cabo. Junto a ello, se realizará una jornada de evaluación cualitativa del plan por parte del equipo directivo y técnico pedagógico, al término del primer semestre y otra al término del segundo semestre. Finalmente, se aplicará el instrumento de Gestión Curricular, para analizar el cumplimiento de las metas de efectividad de la estrategia.

A continuación, la Tabla 14 permite visualizar los resultados esperados tras la aplicación de la estrategia, los indicadores, medios de verificación y la profundización de las actividades a implementar.

Tabla 14 Descripción de la Estrategia.

RESULTADO ESPERADO		El equipo directivo y técnico pedagógico tienen una visión compartida acerca del significado, propósito y relevancia de la gestión curricular en el establecimiento.
INDICADORES DE RESULTADO		Al menos tres talleres de reflexión y análisis pedagógica sobre gestión curricular, dirigidos al equipo directivo y técnico pedagógico, al término del primer semestre.
		Un documento escrito, socializado y compartido por el equipo directivo y técnico pedagógico en el que se sistematiza el significado, los propósitos y la relevancia de la gestión curricular en el establecimiento, al término del primer semestre.
MEDIOS DE VERIFICACIÓN		Guiones metodológicos de los talleres y lista de asistencia.
		Documento escrito con significado, propósitos y relevancia de la gestión curricular para el establecimiento, redactado por el equipo directivo y técnico pedagógico.
DESCRIPCION ACTIVIDADES	Talleres de reflexión y análisis pedagógico	<p>Taller 1: ¿Qué entendemos sobre gestión curricular?</p> <p>Actividad 1: Reconociendo lo que hago.</p> <p>Cada participante lista las actividades que realiza en un día normal de trabajo, luego las organiza en tres categorías de relevancia, de acuerdo al impacto que él considera tienen en el aprendizaje de los estudiantes. (Muy importante – Medianamente importante – No importante).</p> <p>Se comparten reflexiones de manera colectiva respecto de la cantidad de acciones que ellos realizan y que clasificaron como muy importantes en el impacto en el aprendizaje. Dejando pegado en un muro sus respuestas.</p> <p>Actividad 2: Intercambiando ideas.</p> <p>En parejas, los participantes comentan ¿Qué entienden sobre gestión curricular? Y construyen una definición que represente el pensar de ambos, la escriben en un trozo de cartulina y la pegan en una parte de la pizarra.</p> <p>Cada pareja, comparte con los demás, el significado que ellos le otorgan a la Gestión curricular. Se identifican las ideas comunes entre parejas.</p>

	<p>Actividad 3: Ampliando significados.</p> <p>Se entrega a cada pareja, los siguientes documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estándares Indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores (Gestión Curricular). - Marco para la buena dirección y liderazgo educativo (Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje) - Gestión de la Implementación curricular. J. Ulloa y J. Gajardo (Introducción y Marco Normativo) <p>Anotan en un Papelógrafo las ideas fuertes de los tres documentos y construyen una segunda definición sobre gestión curricular.</p> <p>A través de una discusión guiada, los participantes comparten su nueva definición, la comparan con la definición inicial y se construye una definición socializada de la gestión curricular.</p> <p>Cada participante toma del muro, las acciones que realiza a diario, y a la luz del significado que han dado a la gestión curricular, identifica aquellas que se relacionan con la gestión curricular. Pudiendo agregar otras, que no haya identificado en una primera instancia.</p> <p>Actividad 4: Reflexionando sobre lo aprendido.</p> <p>Para finalizar, se pide a los participantes completar en su diario de aprendizaje, ¿Qué sabían sobre gestión curricular?, ¿Qué saben ahora? Y qué es lo más importante que descubrieron.</p> <p>De manera voluntaria, los participantes comparten sus reflexiones.</p> <p>Se entregan las lecturas para la semana, solicitando escribir en el diario de aprendizaje, las ideas fuertes de cada documento.</p> <hr/> <p>Taller 2: Análisis y Reflexión sobre la gestión curricular en el establecimiento.</p> <p>Actividad 1: Comentando las lecturas.</p> <p>Se inicia el taller comentando las lecturas, cada participante comenta las ideas fuertes de cada uno de los textos leídos, comparten sus puntos de vista respecto de la temática.</p> <p>Actividad 2: Analizando nuestra realidad.</p> <p>Los participantes analizan un informe de resultados sobre la gestión curricular de un establecimiento (datos cuantitativos utilizados para la línea base de la estrategia). Sin saber que corresponden al establecimiento. Focalizan su atención en aquellas prácticas que se encuentran más disminuidas.</p> <p>Se guía la discusión respecto de las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué les parecen los datos?</p> <p>¿Cómo creen que este bajo despliegue en estas prácticas afecta al trabajo docente y al aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Se puede cambiar esta situación?</p> <p>¿Se parece a nuestra realidad?</p>
--	--

		<p>Si estos fueran los datos de nuestro establecimiento, ¿Qué factores tenemos que nos permitirían mejorar estos resultados? ¿Qué factores nos limitan?</p> <p>Luego se les comento que estos datos si pertenecen al establecimiento, se da espacio para que puedan expresar sus percepciones.</p> <p>Y se retoma la discusión:</p> <p>¿Qué señal nos entregan los datos respecto de lo que hacemos a diario?</p> <p>De acuerdo a la lista de actividades de la sesión anterior, ¿esta considera acciones o prácticas presentes en el informe? ¿Qué acciones debiera incluir en mi lista?</p> <p>Actividad 3: Reflexionando sobre lo aprendido.</p> <p>Cada participante escribe en su diario de aprendizaje una reflexión personal sobre el análisis realizado hoy y qué desafío le deja esta sesión respecto de su trabajo.</p> <p>Se entregan las lecturas de la semana: Casos de mejora escolar.</p> <hr/> <p>Taller 3: Propósito y relevancia de la Gestión Curricular en nuestro establecimiento.</p> <p>Actividad 1: Reconociendo la relevancia de la gestión curricular.</p> <p>Los participantes observan en cortometraje “Transformación docente” y reflexionan, de manera individual en torno a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cómo desde mi rol, puedo ayudar a la transformación de un profesor?</p> <p>¿Cómo la gestión curricular se relaciona con el cortometraje?</p> <p>Actividad 2: Comentando las lecturas.</p> <p>Cada participante comenta las ideas fuertes de cada uno de los textos leídos, comparten sus puntos de vista respecto de la temática.</p> <p>Se guía la discusión a través de preguntas como:</p> <p>¿Qué características tenían las escuelas?</p> <p>¿Qué características tenían sus líderes?</p> <p>¿Qué elementos de la gestión curricular evidenciaban?</p> <p>Actividad: Construyendo juntos propósitos y relevancias.</p> <p>Considerando el análisis de resultados, los textos leídos y lo conversado en conjunto, los participantes construyen un propósito para la gestión curricular y aúnan criterios respecto de la relevancia de esta en el establecimiento.</p> <p>Redactan un documento que incluye: Significado, propósito y relevancia de la gestión curricular para el establecimiento.</p> <hr/> <p>En esta etapa, no se realizará experimentación activa en el establecimiento, ya que la reflexión y análisis se realizarán a la luz de los resultados de un informe sobre la gestión curricular del establecimiento y la teoría.</p>
	<p>Experimentación activa en el establecimiento:</p>	

	Acompañamiento y Retroalimentación	En esta etapa, el proceso de acompañamiento será al grupo en general y durante el desarrollo de los talleres. El equipo asesor será el encargado de guiar las actividades.
RESPONSABLE		Director – Equipo asesor.
RESULTADO ESPERADO		El equipo directivo y técnico pedagógico tienen una visión compartida sobre los sentidos de los lineamientos pedagógicos del establecimiento.
INDICADORES DE RESULTADO		Al menos 5 talleres de análisis y reflexión sobre lineamientos pedagógicos en el establecimiento, con el equipo directivo y técnico pedagógico al término del primer semestre.
		Al menos el 80% de los docentes, participa en los talleres de reflexión y análisis sobre los lineamientos pedagógicos del establecimiento, al término del primer semestre.
		Un documento escrito, socializado y compartido por el equipo directivo y técnico pedagógico y los docentes, en el que se establecen los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento, al término del primer semestre
MEDIOS DE VERIFICACIÓN		Guiones metodológicos de los talleres y lista de asistencia.
		Documento escrito, socializado y compartido por el equipo directivo y técnico pedagógico y los docentes, en el que se establecen los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento, al término del primer semestre.
DESCRIPCIÓN ACTIVIDADES	Talleres de reflexión y análisis pedagógico	<p>Taller 1: Construyendo sentidos sobre los lineamientos pedagógicos.</p> <p>Actividad 1: ¿Por qué es clave tener lineamientos comunes?</p> <p>Los participantes observan el cortometraje “Tener una meta clara”. Reflexionan de manera personal sobre el mensaje que este les deja. Se comentan las reflexiones personales de manera colectiva.</p> <p>Actividad 2: Construyendo significado sobre lineamientos pedagógicos.</p> <p>A través de mentimeter, los participantes entregan conceptos que relacionan con lineamientos pedagógicos, utilizando los conceptos que más se repiten, construyen una definición para ellos. Posteriormente la comparan con la definición que entrega el MINEDUC.</p> <p>Actividad 3: Identificando lineamientos</p> <p>De manera individual, cada participante responde a las preguntas:</p> <p>¿Cuál /es es/son la/s meta/s que tenemos como colegio?</p> <p>¿Cuáles son los lineamientos que tenemos como colegio para alcanzar dichas metas?</p> <p>Cada participante registra sus respuestas en un Papelógrafo, se pegan en la pizarra y luego se comparan. A través de esta comparación, los participantes identifican aquellos que comparten y también aquellos en los que difieren y reflexionan en torno a las siguientes preguntas.</p> <p>¿Qué tienen en particular aquellas metas en las que coincidimos?</p> <p>¿Por qué todos coincidimos en estos lineamientos?</p> <p>¿Qué hace que no compartamos estas metas?</p> <p>¿Por qué estos lineamientos no son comunes?</p>

		<p>Actividad 4:</p> <p>¿Qué sentido tienen los lineamientos pedagógicos en un establecimiento educacional?</p> <p>¿Qué efectos creen que tienen la ausencia de lineamientos en el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo son los resultados de aprendizaje en los diferentes ciclos y asignaturas? ¿A qué creen que se debe esto?</p> <p>¿Qué nos queda por hacer?</p> <p>Actividad 5: Reflexionando sobre lo que hemos aprendido.</p> <p>Revisan nuevamente el significado inicial de los lineamientos pedagógicos y reconstruyen su significado en base a la definición formal y las reflexiones a raíz de las preguntas.</p> <p>Se entregan las lecturas de la semana.</p>
		<p>Taller 2: Planificación del Taller N°1 con Docentes.</p> <p>Considerando el taller n°1 y las lecturas semanales, el equipo directivo y técnico pedagógico, en conjunto con los asesores externos, planifican un taller que deberán aplicar con los docentes, cuyo objetivo es “Construir sentidos sobre los lineamientos pedagógicos e identificar aquellos lineamientos que reconocen los docentes”</p>
		<p>Taller 3: Consiste en la aplicación del taller N°1 con los docentes (experimentación activa en el establecimiento)</p>
		<p>Taller 4: Analizando información</p> <p>Actividad 1: Organización de información</p> <p>De acuerdo a las actividades y preguntas de reflexión llevadas a cabo con los docentes, en el taller realizado previamente, los participantes analizan la información y la sintetizan.</p> <p>Actividad 2: Cruce de información</p> <p>Luego de organizar y sintetizar la información, los participantes del taller, analizan las conclusiones extraídas y las relacionan con las lecturas previas y con los resultados de aprendizaje del colegio.</p> <p>Reflexionan en torno a las siguientes preguntas.</p> <p>¿Qué sentido tiene para los docentes la existencia de lineamientos pedagógicos?</p> <p>¿Cómo los lineamientos pedagógicos aportan a la práctica del docente? ¿y al aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Cuál es mi función como directivo, respecto del establecimiento de lineamientos pedagógicos en el establecimiento?</p> <p>¿Qué sentido tiene que los docentes participen en su elaboración?</p> <p>Actividad 3: Reflexionando sobre lo aprendido.</p> <p>Cada participante registra en su diario de aprendizaje, ¿cómo este taller aportó a su crecimiento profesional? ¿Qué puedo hacer con este nuevo aprendizaje?</p>

		<p>Taller 4: Planificación del Taller Nº2 con Docentes.</p> <p>El equipo directivo y técnico pedagógico, en conjunto con los asesores externos, planifican un taller que deberán aplicar con los docentes, cuyo objetivo es “Construir lineamientos pedagógicos comunes”</p> <hr/> <p>Taller 5: Consiste en la aplicación del taller Nº 2 con los docentes (experimentación activa en el establecimiento)</p> <hr/> <p>Taller 6: Elaboración de Documento con Lineamientos Pedagógicos</p> <p>Actividad 1: Organizando la información.</p> <p>El equipo directivo y técnico pedagógico, con apoyo de los asesores externos, organizan la información recopilada en el taller Nº 2 de los docentes, sintetizan las respuestas a las preguntas y ordenan los lineamientos de acuerdo a su frecuencia.</p> <p>Actividad 2: Comparando lineamientos.</p> <p>Luego de organizar las respuestas, comparan los lineamientos identificados por los docentes con los identificados por ellos en el taller de reflexión y análisis pedagógico Nº1. Realizando inferencias, del porqué de las diferencias y el porqué de las similitudes. Incorporan aquellos lineamientos que no fueron mencionados por los docentes, pero que son primordiales para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el establecimiento.</p> <p>Actividad Nº3: Reflexiones al cierre.</p> <p>Los participantes comparten reflexiones que surgen a través del trabajo de esta jornada.</p> <p>Se comparten las lecturas semanales respecto del impacto de los líderes escolares en el aprendizaje de los estudiantes (importancia de una visión compartida)</p> <hr/> <p>Taller 7: Planificación del taller Nº3 con los docentes.</p> <p>Actividad 1: Compartiendo las lecturas.</p> <p>Los participantes comparten sus reflexiones sobre las lecturas y las relacionan con las actividades que realizan en el establecimiento.</p> <p>Actividad 2: Planificando el taller Nº3</p> <p>El equipo directivo y técnico pedagógico, en conjunto con los asesores externos, planifican un taller que deberán aplicar con los docentes, cuyo objetivo es “Validar lineamientos pedagógicos comunes”</p> <hr/> <p>Taller Nº 8: Sistematizando los Lineamientos Pedagógicos.</p> <p>Actividad 1: Lineamientos pedagógicos el establecimiento.</p> <p>Los participantes revisan y analizan los comentarios, aportes y modificaciones que sugieren los docentes y reelaboran el documento final que contiene los principales lineamientos pedagógicos del establecimiento.</p> <p>Actividad 2: Evaluando el proceso.</p> <p>Los participantes autoevalúan su aprendizaje teórico y práctico a través de un proceso meta cognitivo. Junto a ello, comparten el sentido de la</p>
--	--	--

		<p>existencia de dichos lineamientos en el establecimiento y la importancia de que sean compartidos por todos.</p> <p>Evalúan el proceso de construcción conjunta de lineamientos pedagógicos del establecimiento.</p>
	Experimentación activa en el establecimiento:	Taller 1: Construir sentidos sobre los lineamientos pedagógicos e identificar aquellos lineamientos que reconocen los docentes.
		Taller 2: Construir lineamientos pedagógicos comunes en el establecimiento.
		Taller 3: Validar lineamientos pedagógicos comunes en el establecimiento.
	Acompañamiento y Retroalimentación	<p>Se realiza acompañamiento y retroalimentación en la planificación, implementación y evaluación de los talleres llevados a cabo con los docentes y en la elaboración del documento final de los lineamientos pedagógicos del establecimiento.</p> <p>Además, se realizan dos reuniones (una por mes) con cada participante del taller, para analizar y monitorear el aprendizaje de cada uno, acompañando el proceso meta cognitivo de cada directivo.</p>
RESPONSABLE		Director – Equipo asesor.
RESULTADO ESPERADO		El equipo directivo y técnico pedagógico promueven prácticas de colaboración entre los docentes.
INDICADORES DE RESULTADO		Al menos 16 talleres de reflexión y análisis pedagógica sobre aprendizaje colaborativo con el equipo directivo y técnico pedagógico al término del segundo semestre.
		Un protocolo institucionalizado de trabajo colaborativo en el establecimiento, con foco en la temática definida por directivos y docentes, que dé cuenta de los espacios, tiempos, participantes y modalidad de trabajo, compartido por el equipo directivo y técnico pedagógico y los docentes al término del segundo semestre.
		Al menos 1 experiencias de aprendizaje colaborativo entre docentes, implementados por el equipo directivo y técnico pedagógico, al término del segundo semestre.
MEDIOS DE VERIFICACIÓN		Guiones metodológicos de los talleres y lista de asistencia.
		Protocolo de aprendizaje colaborativo.
DESCRIPCION ACTIVIDADES	Talleres de reflexión y análisis pedagógico	<p>Taller 1: Construyendo significados sobre Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Actividad 1: Cada participante escribe en su diario de aprendizaje, lo que entiende por colaboración, no se comenta, ni se vuelve a ver en toda la sesión. La idea es que, al término del segundo taller, puedan contrastar el concepto previo de colaboración con el significado compartido de aprendizaje colaborativo.</p> <p>Actividad 2: Torre de Tallarines</p> <p>Los participantes se dividen en dos grupos, cada grupo deberá construir una torre con 7 tallarines, un trozo de pegote y un trozo de lana. La</p>

	<p>torre deberá soportar en su cima un marshmallows. Solo tendrán 5 minutos para hacerlo.</p> <p>Finalizado el tiempo, se reflexiona acerca del proceso.</p> <p>¿Lograron el objetivo? ¿Qué les facilitó la tarea? ¿Qué les complicó para lograr el objetivo? ¿Cómo fue la participación de cada uno? ¿Cómo se organizaron como grupo?</p> <p>Luego de comentar, se les pide observar la torre del otro equipo, identificar aspectos que podrían mejorar su torre y se les dan 3 minutos para realizar dichas mejoras.</p> <p>Finalizado el tiempo, se comentan las preguntas:</p> <p>¿Modificaron su torre? ¿Les ayudó el tener otra visión de la construcción de la torre? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué aprendizaje rescatan de la actividad?</p> <p>Actividad 3: Estudio de caso.</p> <p>Los participantes leen un caso, en el que se narra una experiencia concreta de un profesor con dificultades en la realización de su clase, se ve sobrepasado por el grupo y las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas no son efectivas.</p> <p>Desde el rol directivo y técnico pedagógico, analizan la información, identifican posibles causas a través del texto, comparten experiencias en el caso de haber enfrentado una situación similar, ya sea como docentes o como directivos.</p> <p>Los participantes se distribuyen en dos grupos y considerando lo anterior, planifican una posible solución.</p> <p>Luego, cada grupo presenta la solución propuesta, el grupo receptor deberá plantear 2 aspectos positivos de la solución y dos que dificulten su implementación, los expositores pueden responder a las dificultades planteadas.</p> <p>Actividad 4: Reflexionando sobre lo aprendido.</p> <p>¿Qué tienen en común la actividad 2 y 3?, ¿Qué procesos llevamos a cabo para resolverlos?, ¿Cómo fue la interacción entre los integrantes del grupo?, ¿Cómo fue la participación entre los integrantes del grupo?</p> <p>Se presenta el siguiente texto sobre aprendizaje colaborativo</p> <p>¿Qué se entiende por trabajo colaborativo entre profesores?</p> <p><i>El trabajo colaborativo es una metodología fundamental de los enfoques actuales de Desarrollo Profesional Docente (en adelante, DPD) y su esencia es que profesoras y profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11).</i></p> <p><i>Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo</i></p>
--	--

		<p><i>aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo</i></p> <p>Finalmente, se reflexiona sobre qué tan cercano a este fueron las formas de resolver las actividades 1 y 2.</p> <p>Se entregan las lecturas semanales sobre aprendizaje colaborativo (teoría y experiencias de aprendizaje colaborativo)</p> <hr/> <p>Taller 2: Construyendo significados sobre Aprendizaje Colaborativo entre pares.</p> <p>Actividad 1: Compartiendo las lecturas.</p> <p>Los participantes comparten sus reflexiones sobre las lecturas de aprendizaje colaborativo.</p> <p>Identifican situaciones de aprendizaje colaborativo entre docentes, que se hayan llevado a cabo en el establecimiento. Argumentando por qué ellos consideran que son experiencias de aprendizaje colaborativo.</p> <p>Actividad 2: Construyendo significado</p> <p>Considerando las actividades del taller anterior, las lecturas y las reflexiones de estas, los participantes construyen un significado común sobre aprendizaje colaborativo. Para ello, cada participante reflexiona de manera individual y redacta el significado de aprendizaje colaborativo, luego se comparten las respuestas individuales y se consensua una respuesta grupal.</p> <p>Ubican en el centro del pizarrón el significado compartido. Luego, cada participante compara la definición inicial sobre colaboración con este concepto de aprendizaje colaborativo, identificando aquellos elementos que son relevantes.</p> <p>Actividad 3: Construyendo sentidos.</p> <p>Los participantes Observan video Innovación educativa: aprendizaje profesional colaborativo de CPEIP</p> <p>Comentan y reflexionan sobre el video observado.</p> <p>¿Qué sentido tiene el aprendizaje colaborativo para estos directivos y docentes?</p> <p>¿Qué características tenemos como equipo directivo y técnico pedagógico que nos permiten promover el aprendizaje colaborativo entre pares? ¿Qué necesitamos?</p> <p>¿Qué sentido tiene para nosotros el trabajo colaborativo?</p> <p>Se entregan lecturas sobre modalidades de trabajo colaborativo.</p> <hr/> <p>Taller 3: Conociendo estrategias de Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Actividad 1: Comentando la lectura.</p> <p>Los participantes comentan sobre las modalidades de trabajo colaborativo entre docentes y analizan la factibilidad de implementar cada una de ellas en el establecimiento.</p> <p>Luego, eligen tres de estas modalidades que pudieran ser factibles de implementar en el establecimiento.</p>
--	--	--

		<p>Actividad 2: Me hago experto en...</p> <p>En parejas, se distribuyen las tres modalidades con el objetivo de profundizar en ellas (hacerse experto) y preparar para el taller siguiente una experiencia de aprendizaje, que permita la apropiación por parte de los demás participantes de la modalidad elegida, a través de una actividad activa reflexiva, (Juego de Roles, aplicación de la modalidad, entre otros.) Con ayuda del equipo asesor planifican y preparan la actividad.</p>
		<p>Taller 4: Conociendo estrategias de Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Actividad 1: Presentación de la modalidad.</p> <p>Dos grupos presentan dos de las modalidades de aprendizaje colaborativo.</p> <p>Luego de cada presentación se realiza reflexión y comentario de estas.</p> <p>Actividad 2: Reflexión personal.</p> <p>Cada participante, registra en su diario de aprendizaje, sus reflexiones respecto de ambas modalidades.</p>
		<p>Taller 5: Conociendo estrategias de Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Actividad 1: Presentación de la modalidad.</p> <p>El grupo faltante presenta la modalidad de aprendizaje colaborativo preparada.</p> <p>Luego de la presentación se realiza reflexión y comentario de esta</p> <p>Actividad 2:</p> <p>Discusión guiada, en la que los participantes comentan sus percepciones sobre las tres modalidades y analizan las posibilidades de poder implementar cualquiera de las tres en el establecimiento.</p>
		<p>Taller 6, 7 y 8: Planificando la implementación de una modalidad de aprendizaje colaborativo entre pares.</p> <p>El equipo directivo y técnico pedagógico, junto al equipo asesor, planifican el proceso de implementación para una modalidad de Aprendizaje colaborativo entre docentes, para lo cual se consideran los siguientes aspectos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción de significado y sentido del aprendizaje colaborativo entre docentes. 2. Presentación de las modalidades. 3. Identificación de una temática a fortalecer. 4. Selección de una modalidad a implementar. 5. Capacitación respecto de la modalidad a implementar. 6. Implementación de la modalidad de aprendizaje colaborativo entre docentes. 7. Monitoreo de la implementación de la modalidad de aprendizaje Colaborativo.
		<p>Taller 9: Planificación del Taller Nº1 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Construcción de significado y sentido del aprendizaje colaborativo entre docentes. - Presentación de las modalidades. <p>La planificación del taller requiere revisión de teoría de acuerdo a la temática específica del taller.</p>
		<p>Taller 10: Realización del Taller N°1 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de significado y sentido del aprendizaje colaborativo entre docentes. - Presentación de las modalidades.
		<p>Taller 11: Análisis de Taller N°1 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes.</p> <p>El análisis de cada taller considera la revisión previa de la teoría, la revisión de la planificación y los resultados del taller a través de las respuestas de los docentes y el correspondiente ajuste de la planificación.</p> <p>En este proceso se pueden utilizar metodologías como discusión guiada, resolución de problemas u otras.</p>
		<p>Taller 12: Planificación del segundo taller con los docentes.</p> <p>El equipo directivo y técnico pedagógico, junto al equipo asesor, planifican el segundo taller con los docentes. Que considera:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de una temática a fortalecer. - Selección de una modalidad a implementar. <p>La planificación del taller requiere revisión de teoría de acuerdo a la temática específica del taller.</p>
		<p>Taller 13: Realización Taller N°2 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p>
		<p>Taller 14: Análisis de Taller N°2 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes.</p> <p>El análisis de cada taller considera la revisión previa de la teoría, la revisión de la planificación y los resultados del taller a través de las respuestas de los docentes y el correspondiente ajuste de la planificación.</p> <p>En este proceso se pueden utilizar metodologías como discusión guiada, resolución de problemas u otras.</p>
		<p>Taller 15: Planificación del Taller N°3 y N°4 con los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacitación sobre la modalidad a implementar. <p>La planificación del taller requiere revisión de teoría de acuerdo a la temática específica del taller.</p>
		<p>Taller 16 y 17: Realización Taller N°3 y N°4 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p> <p>Capacitación respecto de la modalidad a implementar.</p>

		<p>Taller 18: Análisis de Taller N°3 y N°4 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes.</p> <p>El análisis de cada taller considera la revisión previa de la teoría, la revisión de la planificación y los resultados del taller a través de las respuestas de los docentes y el correspondiente ajuste de la planificación.</p> <p>En este proceso se pueden utilizar metodologías como discusión guiada, resolución de problemas u otras.</p> <p>Observación: Se considera el periodo de un mes para la implementación de la modalidad de aprendizaje colaborativo entre los docentes.</p> <p>En este periodo, se continúa con los talleres de reflexión y análisis pedagógico del equipo directivo y técnico pedagógico. Dichos talleres se focalizarán en acompañar a los docentes y monitorear el proceso de aprendizaje colaborativo entre pares. Continuarán con los procesos de reflexión, análisis y aprendizaje colaborativo entre ellos.</p> <p>El equipo directivo y técnico pedagógico deberá planificar las acciones y sesiones requeridas, de acuerdo a la modalidad de aprendizaje colaborativo seleccionada en conjunto con los docentes.</p> <p>Taller ...: Planificación de Jornada de análisis y reflexión sobre aprendizaje colaborativo con los docentes.</p> <p>Taller:....: Realización de Jornada de análisis y reflexión del aprendizaje colaborativo con los docentes.</p> <p>Taller:....: Planificación de Jornada de diseño de un protocolo de Aprendizaje Colaborativo con los docentes.</p> <p>Taller:....: Realización de Jornada de diseño de un protocolo de Aprendizaje Colaborativo con los docentes.</p>
	<p>Experimentación activa en el establecimiento:</p>	<p>Realización del Taller N°1 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de significado y sentido del aprendizaje colaborativo entre docentes. - Presentación de las modalidades. <p>Realización Taller N°2 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de una temática a fortalecer. - Selección de una modalidad a implementar <p>Realización Taller N°3 sobre aprendizaje colaborativo para los docentes. (Experimentación activa en el establecimiento)</p> <p>Capacitación respecto de la modalidad a implementar.</p> <p>Taller:....: Realización de Jornada de análisis y reflexión del aprendizaje colaborativo con los docentes.</p>

		Taller...: Realización de Jornada de diseño de un protocolo de Aprendizaje Colaborativo con los docentes.
		Redactar protocolo de Aprendizaje Colaborativo con los docentes.
	Acompañamiento y Retroalimentación	Se realiza acompañamiento y retroalimentación en la planificación, implementación y evaluación de los talleres llevados a cabo con los docentes y en la elaboración del protocolo de Aprendizaje Colaborativo entre docentes. Además, se realizan reuniones mensuales con cada participante del taller, para analizar y monitorear el aprendizaje de cada uno, acompañando el proceso meta cognitivo del directivo.
RESPONSABLE		Equipo Directivo y Técnico Pedagógico.

Fuente: Elaboración propia.

6 Fundamentación Teórica

La estrategia de mejora planteada anteriormente se sustenta teórica y empíricamente en las siguientes temáticas: liderazgo educativo; cambio y mejora educativa, desarrollo profesional docente, apoyo docente y cambio de prácticas pedagógicas, las que serán precisadas a continuación.

6.1 Liderazgo educativo como catalizador en la mejora educativa.

La estrategia de mejora considera, como uno de los elementos principales, el liderazgo del equipo directivo y técnico pedagógico, pues si bien es cierto, la principal responsabilidad de todo establecimiento educacional es garantizar el éxito educativo de cada estudiante, esto no depende sólo del trabajo de los docentes en el aula, sino que involucra a los directivos de dicho establecimiento. En este sentido, Bolívar (2010) plantea que “si los profesores son claves de la mejora, los directivos han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso” (p.11). En este sentido, el liderazgo educativo, se ha convertido crecientemente en foco de estudio de diversas investigaciones, siendo relevado a una posición privilegiada como elemento imprescindible para la mejora educativa (Bush, 2016).

Tratar de conceptualizar el liderazgo no es una tarea fácil, esto pues, dependiendo del área de estudio y el enfoque del autor, puede tomar distintas interpretaciones. Es más, Stogdill (como se citó en Vázquez, Bernal y Liesa, 2014) ya en 1974 plantea que existen casi tantas definiciones del liderazgo como personas que han tratado de definir el concepto.

Sin embargo, al centrarse en el área educativa, existe cierto consenso en considerar el liderazgo como un proceso de influencia que ejerce una persona o un grupo de personas sobre otra u otras para el logro de un objetivo específico (Bolívar, 2010; Leithwood, 2006; Bush, 2016; Vázquez et al., 2014). Robinson, Hohepa y Lloyd (como se citó en Vázquez et al., 2014), también se refieren al liderazgo como influencia en otros, pero precisan que producto de esa influencia se espera que mejoren los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Bush y Glover (como se citó en Bush, 2016) también plantean que el liderazgo conduce al logro de objetivos deseados, pero lo

definen más que una capacidad como proceso de influencia al igual que Yukl (citado en Bush, 2016) quien precisa que este proceso es social y donde la intencionalidad es ejercida por una persona (o grupo) sobre otras personas (o grupos) para estructurar las actividades y las relaciones en un grupo u organización. Finalmente, Leithwood et al (como se citó en Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), 2009) reconocen el liderazgo como:

La capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que estos tomen los principios propuestos como premisa para su actuar. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un “norte” que alcanza consenso y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección. (p. 20).

Si bien las definiciones planteadas anteriormente coinciden en que el liderazgo tiene que ver con ejercer influencia sobre otros, difieren entre considerarlo como una capacidad o un proceso. Para efectos de este proyecto de mejora se entenderá el liderazgo como un proceso de influencia, esto por cuanto no se limita a las características particulares del líder, sino que implica una concepción mucho más amplia y funcional, donde el equipo directivo y técnico pedagógico llevan a cabo procesos de influencia en los docentes que permitan mejorar la situación inicial, propiciando también las condiciones necesarias para que esto ocurra.

Vásquez et al., (2014) plantean en la figura 33 las perspectivas actuales sobre el liderazgo, considerándolo como un proceso de influencia y persuasión que permite dinamizar o movilizar a personas respecto de una visión institucional, que es más bien una función por sobre una capacidad del líder, que se puede aprender y que implica el desarrollo de ciertas destrezas y habilidades y que actualmente existe una tendencia a ver el liderazgo no en una sola persona, sino que con características de distribuido, democrático y compartido.

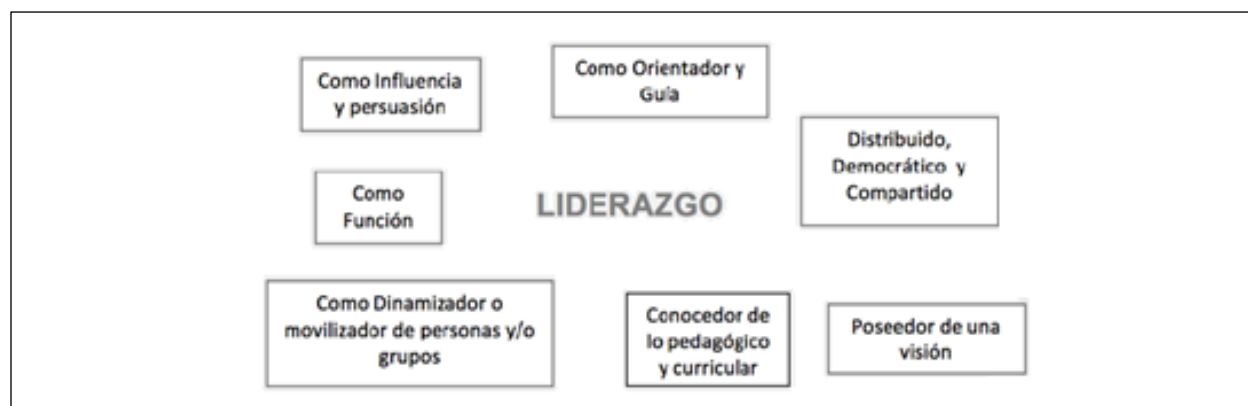


Figura 33. La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa.

Fuente: Vásquez, Bernal, y Liesa (2014)

Así, el liderazgo es un proceso intencional de influencia más que de autoridad, ya que puede ser ejercido por cualquier individuo o grupo de individuos de la organización independiente de la autoridad del cargo, que se vincula a los valores de los líderes, pues las acciones de estos están guiadas en sólidos valores personales y educativos que transmiten propósitos morales para la escuela. Así, los líderes exitosos desarrollan una visión clara y robusta para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales, influyendo sobre las personas involucradas para convertir esta visión en realidad (Bush y Glover, citado en Bush, 20016).

Leithwood y Riehl (2009), plantean cinco características del liderazgo escolar, en primer lugar no es un fenómeno individual, sino que existe dentro de relaciones sociales y sirve para fines sociales; implica un propósito y una dirección, esto es el establecimiento de metas claras por las cuales el líder se responsabiliza y logra el compromiso de los demás miembros del grupo; es un proceso de influencia pues su acción consiste en influenciar los pensamientos y el actuar de otras personas y establecer las condiciones que le permitan ser efectivo; es una función, pues agrupa un conjunto de funciones que no se relacionan necesariamente con un cargo formal. Además, es contextual y contingente, esto pues está condicionado a las características de la organización, de las personas, las metas, los recursos, en definitiva, del contexto, por lo que no existen reglas universales de cómo llevar a la práctica el liderazgo.

Así como existe una amplia conceptualización sobre liderazgo, también existen diversos modelos de este. Solo por mencionar algunos, podemos encontrar en la literatura el liderazgo instruccional, transformacional, distribuido, moral y autentico, gestor, docente, contingente, entre otros. Sin embargo, los más estudiados en el contexto educativo son los tres primeros y se detallan a continuación.

El liderazgo instruccional o centrado en el aprendizaje es el concepto que vincula el liderazgo con el aprendizaje, con mayor vigencia en el tiempo, se focaliza en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes sobre los estudiantes (Robinson, 2016). Para Leithwood (como se citó en Bush, 2016) "(...) el foco de atención de los líderes es el comportamiento de los docentes cuando están enfocados en las actividades que afectan directamente a los estudiantes" (p. 23). Este estilo sitúa al liderazgo en un papel unitario sobre el

director, quien es responsable de la coordinación, control, supervisión y desarrollo del currículum y la instrucción en la escuela, por lo que estos líderes se centran en la mejora de los resultados académicos, fomentan altas expectativas y estándares en estudiantes y profesores, trabajando junto a estos últimos para mejorar la enseñanza (Hallinger, 2003). Sin embargo, pese a su importancia y su relación con la mejora en los resultados educativos, este estilo de liderazgo ha sido criticado principalmente por estar centrado en la enseñanza por sobre el aprendizaje y por enfocarse demasiado en el director como centro de la experiencia, el poder y la autoridad (Hallinger, 2003; Bush, 2016).

Por su parte, el liderazgo transformacional tiene como foco los compromisos y las capacidades de los miembros de la organización (Bush, 2016), busca influir en las creencias de las personas y transformar la escuela (Sun, 2016), de ahí que los líderes deben dedicar tiempo para construir relaciones sólidas con los demás. A diferencia del liderazgo instruccional, este estilo puede ser compartido o distribuido entre distintos individuos de la organización y busca aumentar las capacidades de los demás en la escuela para producir efectos de primer orden en el aprendizaje (Hallinger, 2003), siendo considerado como una herramienta promisorio para cambiar y transformar la escuela. Sun (2016) plantea que el liderazgo transformacional tiene un gran impacto en los estados emocionales de los docentes y uno levemente menor en sus prácticas y que en condiciones favorables su impacto tiende a ser grande para la enseñanza y el aprendizaje, tiene un efecto leve pero significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Esto por cuanto la influencia de este estilo de liderazgo se asocia a la capacidad de generar una visión compartida, propiciando un compromiso hacia metas grupales, las que constituyen las vías a través de las cuales los líderes influyen en la escuela y en los docentes.

Hulpia y Devos (2010) definen el liderazgo distribuido como la distribución de funciones de liderazgo entre los individuos con roles de liderazgo formal dentro de un equipo, aunque también podrían extenderse entre todos los miembros de la escuela. Por lo que también puede ser entendido como el producto de una actividad conjunta que surge de agrupaciones organizacionales de múltiples miembros que actúan en acuerdo. Considerando lo anterior, este estilo de liderazgo busca involucrar toda la experiencia existente en la escuela en lugar de buscarla en cargos formales. Harris (como se citó en Bush, 2016) plantea que los directores exitosos “(...)

adoptan una forma de liderazgo distribuido a través de un trabajo colaborativo y conjunto” (p. 29), por lo que, para poder ser llevado a cabo, se requiere un clima apropiado. “(...) el liderazgo distribuido tiene el potencial para ampliar el alcance del liderazgo, lo que implica mejores resultados escolares y la creación de líderes formales para el futuro” (Bush, 2016, p. 30)

La complejidad del sistema educativo y los diversos contextos escolares, demandan que los líderes puedan interpretar cada situación y adaptar el estilo de liderazgo más adecuado, se requiere entonces, la capacidad de los líderes para leer y analizar los contextos en los que se encuentra inserta la escuela. Debido al carácter contextual y contingente del liderazgo, no es aconsejable adoptar un solo enfoque de liderazgo, “(...) no hay una medida que sirva para todas las tallas” (Bush, 2016, p.19). En la práctica los enfoques de liderazgo no se manifiestan de forma pura, sino que tienden a presentarse de manera combinada dependiendo de las características de la escuela. En el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar se plantea que:

“un liderazgo efectivo presenta variaciones de acuerdo al contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como a la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente” (MINEDUC, 2015, p.8)

En los últimos años, la confluencia de distintas dimensiones de los estilos de liderazgo transformacional e instructivo han dado lugar al liderazgo centrado en el aprendizaje o para el aprendizaje, el que se entiende como “(...) todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos” (Bolívar, 2009, p.3). Para Macbeath et al. (como se citó en Bolívar, 2010) este tipo de liderazgo implica al menos cinco principios “(...) centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y una responsabilización común de los resultados”.

En la estrategia de mejora propuesta, la distribución del liderazgo en coordinaciones académicas facilita los procesos de influencia, acompañamiento y generación de condiciones para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diversas investigaciones plantean que el rol que asume el liderazgo directivo tiene un impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes y mientras más cercanos estén los líderes

a los procesos de enseñanza y aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; Robinson, 2008, 2016; Bush, 2016; Bellei, Vanni, Morawietz y Valenzuela, 2015; Horn y Marfán, 2010; Hallinger, 2003). Esto pues, si bien los directores no inciden de manera directa en los estudiantes como lo hacen los docentes, la presencia de ciertas prácticas directivas tiene un impacto positivo en las condiciones de trabajo de los docentes. “Si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes” (Printy, citado en Bolívar 2010).

Así, el liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación (Bolívar, 2010; Anderson, 2010), considerándose de esta forma como la segunda variable al interior de la escuela que más influye en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, solo la enseñanza en el aula tiene mayor influencia sobre el aprendizaje que el liderazgo directivo (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; Robinson, 2016; Seashore, 2017; Weinstein et al, 2009), teniendo un impacto mayor en establecimientos vulnerables (Anderson, 2010; Bellei et al, 2015), es más, Anderson (2010) plantea que:

(...) no existen evidencias de escuelas de bajos resultados en condiciones difíciles que hayan logrado mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz. Es seguro que otros factores pueden contribuir a tales cambios, pero el liderazgo es el catalizador. (p.36)

La investigación es consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados educativos, en este sentido, Bolívar (2010) cita diversas investigaciones entre las que destacan Waters, Marzano y McNulty (2003), Leithwood y Jantzi (2008); Robinson (2007)

el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando alrededor de un 25% de todos los efectos escolares. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización, su éxito depende de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. (p. 17)

Diversas investigaciones sobre el impacto del liderazgo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Leithwood, 2009; Day et al, 2009; Hallinger, 2003), evidencian que las prácticas de liderazgo pueden influir directamente sobre un conjunto de variables

mediadoras y moderadoras, las que a su vez, influyen directamente en los resultados de los estudiantes, tal como se muestra en la Figura 33. Por su parte, las prácticas de liderazgo están influenciadas por los antecedentes del contexto escolar, factores internos y las características personales del líder.

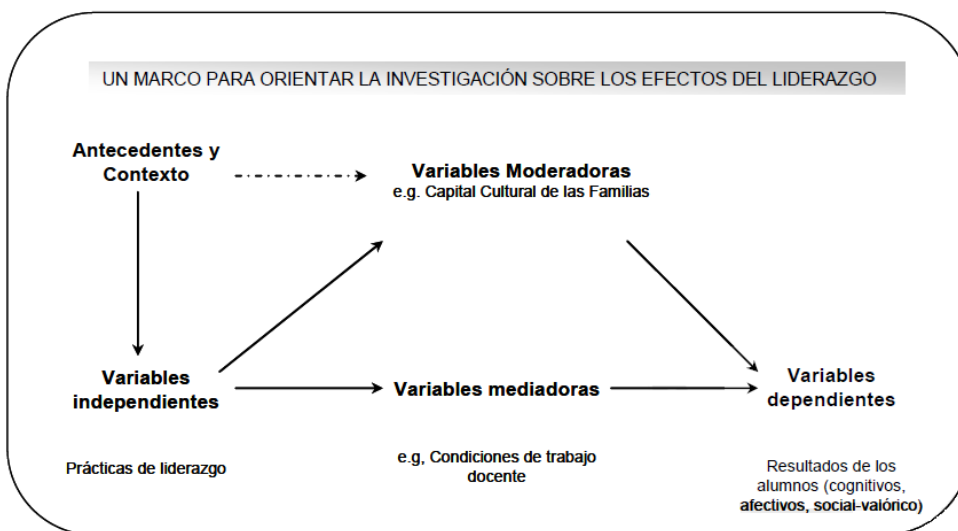


Figura 34. Efectos y determinantes del liderazgo Educativo, Leithwood, (2007)

Entre las variables moderadoras, que corresponden a características propias del contexto organizacional o social amplio en el que trabajan los líderes escolares y que pueden servir como alicientes o atenuantes del efecto entre las otras variables (CEPPE, 2009), se encuentran el capital cultural de la familia, el nivel educacional del director, composición racial, matrícula, desempeño previo y asistencia de alumnos. Por otro lado, al conjunto de variables que recibe una fuerte influencia de quienes ejercen roles de liderazgo y que provoca mejoras en los resultados de los estudiantes como son las condiciones laborales, capacidades y el compromiso y las motivaciones de los docentes se les llama variables mediadoras.

Las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo (a nivel de escuela y de aula) de los profesores, lo que se traduce en un mejor o peor desempeño docente, el cual a su vez afecta la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Horn y Marfán, 2010)

Anderson (2010), esquematiza la fuerza de las relaciones entre liderazgo escolar y las variables de desempeño docente (Figura 35). Si bien es cierto los líderes educativos no ejercen

una gran influencia en las capacidades de los docentes, si pueden influir de mayor manera en las condiciones de trabajo y en las motivación y compromiso de los docentes. Por lo que, si se quieren mejorar los aprendizajes de los estudiantes, necesariamente se deben mejorar el desempeño de los docentes.

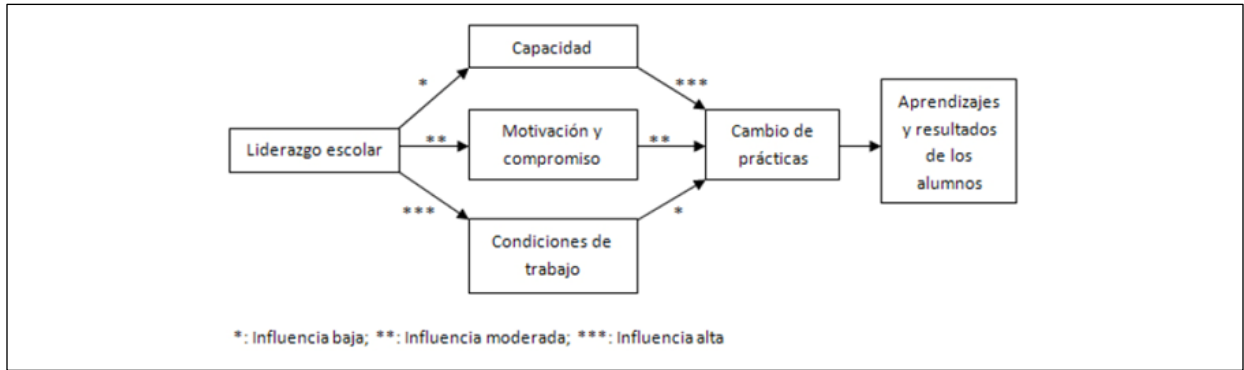


Figura 35. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar.

Fuente: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela, Anderson (2010)

Para Anderson (2010) “la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras” (p.38) ya que el desempeño de los docentes estaría en función tanto de sus motivaciones, de sus habilidades, así como las condiciones bajo las cuales llevan a cabo su trabajo.

Distintos autores han descrito y agrupado en categorías o dimensiones las prácticas que llevan a cabo los líderes escolares. Así, Hallinger (2003) plantea tres dimensiones que agrupan las prácticas que lleva a cabo un líder efectivo, definir la misión de la escuela, gestionar el programa de instrucción y promover un clima escolar positivo, como se muestra en la Figura 36.

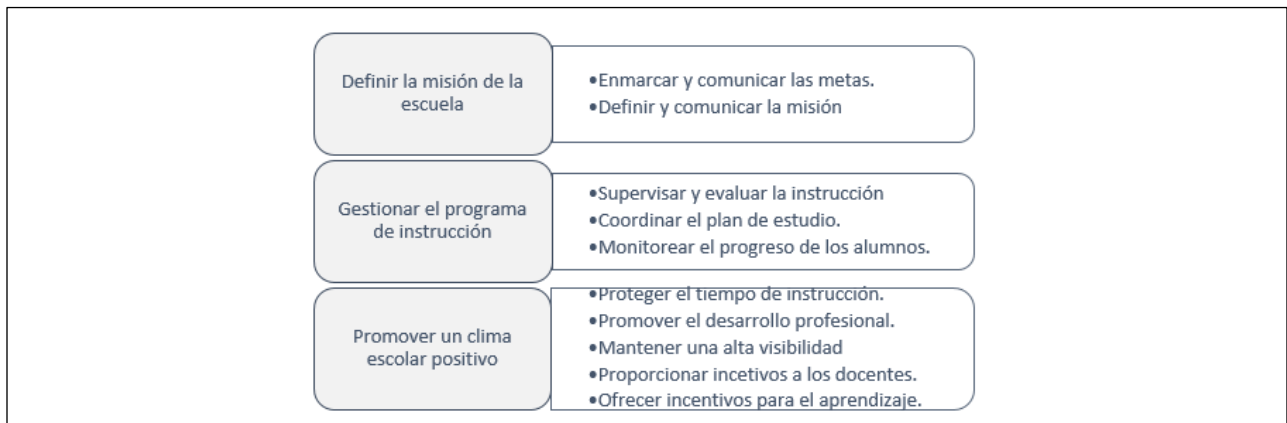


Figura 36. Prácticas de liderazgo según Hallinger (2003)

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte Robinson (2016) plantea cinco dimensiones del liderazgo centrado en el estudiante, las cuales son: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente y asegurar un entorno ordenado y seguro, las cuales coincide o se asocian con las tres dimensiones planteadas por Hallinger (2003). Sin embargo, Robinson (como se citó en Robinson, 2016) describe el tamaño promedio de los efectos de estas cinco dimensiones de prácticas de liderazgo en los resultados escolares, tal como se muestra en la Figura 37, donde la dimensión que tiene un mayor impacto es liderar el aprendizaje y la formación docente, seguido del establecimiento de objetivos y expectativas y del aseguramiento de una enseñanza de calidad.

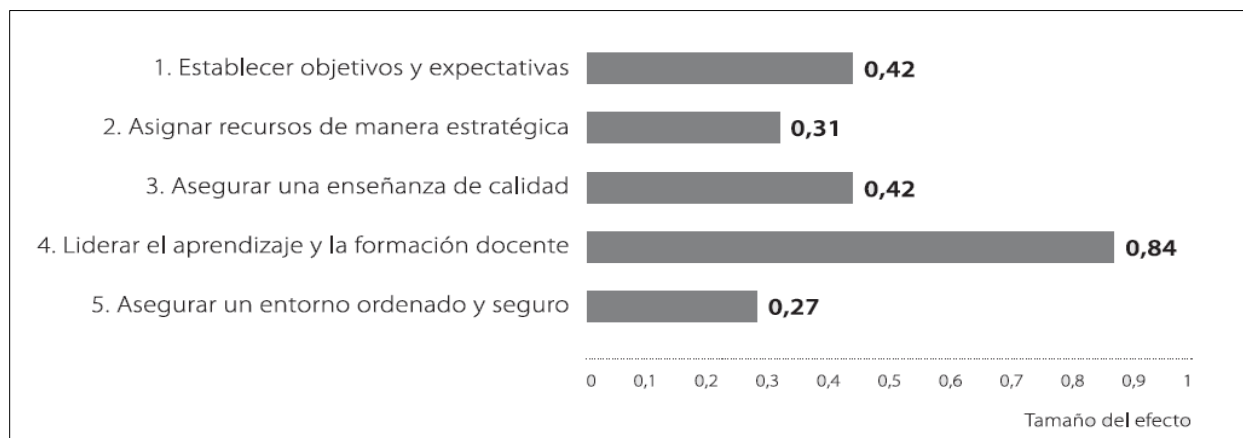


Figura 37. Cinco Dimensiones claves del liderazgo educativo y su efecto en los resultados escolares. Fuente: Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. Robinson (2016)

Leithwood y Riehl (2005) elaboraron un modelo de prácticas que se relaciona directamente con las variables mediadora sobre las que tiene influencia el liderazgo escolar. Para estos autores, los líderes efectivos muestran un mismo repertorio de prácticas, las que se clasifican en cuatro categorías: mostrar dirección de futuro, que se relaciona directamente con las motivaciones de los docentes; desarrollar personas, que se vincula a las capacidades de los docentes; rediseñar la organización y gestionar la instrucción, estas dos últimas categorías se vinculan con las condiciones de trabajo de los docentes. En la Tabla 15 es posible observar estas 4 categorías con sus respectivas prácticas.

Tabla 15 Prácticas claves para un liderazgo efectivo.

Categoría	Prácticas	
Mostrar dirección de futuro	- Visión (construcción de una visión compartida)	Motivaciones
Realizar el esfuerzo de movilizar a los demás respecto de su propio trabajo, estableciendo un “propósito moral”	- Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales) - Altas expectativas	
Desarrollar personas	- Atención y apoyo individual a los docentes	Capacidades
Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas	- Atención y apoyo intelectual - Modelamiento (interacción permanente y visible con alumnos y estudiantes)	
Rediseñar la organización	- Construir una cultura colaborativa	Condiciones de Trabajo Docente
Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.	- Estructurar una organización que facilite el trabajo - Crear una relación productiva con la familia y comunidad - Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela	- Dotación de personal - Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	
Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en las salas de clases.	- Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes) - Evitar distracciones de lo que no es el centro de su trabajo.	

Leithwood y Riehl (2005). Fuente: Anderson (2010)

Establecer dirección se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, fomentando la adhesión a una visión y objetivos de largo plazo, acordando metas inmediatas y demostrando altas expectativas respecto de las capacidades de la comunidad escolar. Como se mencionó anteriormente, esta dimensión se relaciona

directamente con la motivación de los docentes. La dimensión desarrollar personas, vinculada con la variable mediadora capacidades, se refiere a potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización que permiten movilizar a la escuela de manera productiva en función de la dirección establecida (CEPPE, 2009), también puede comprenderse como “(...) el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que ayudan a los docentes a realizar mejor su labor” (Anderson, 2010). Las dimensiones asociadas a las condiciones de trabajo de los docentes son rediseñar la organización y gestionar la instrucción en la escuela, la primera se orienta a establecer las condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus capacidades y motivaciones, así como el involucramiento de los padres y otros agentes de la comunidad, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010) y la segunda se refiere a la organización de la enseñanza, a través de la alineación de los recursos humanos y materiales de la escuela en función de la enseñanza.

La importancia relativa de cada una de estas dimensiones no es homogénea para todas las escuelas, sino que depende del grado de desventaja en que estas se encuentran, así como del tipo de enseñanza que imparten, el nivel socioeconómico de los alumnos y/o de la etapa en la que se encuentre su proceso de mejora (Horn y Marfán, 2010).

6.2 Cambio y Mejora Educativa, ¿qué deben considerar los líderes educativos?

La implementación de la estrategia de mejora implica propiciar un cambio, tanto en las creencias y percepciones de docentes y directivos, como en las prácticas que estos llevan a cabo, en este sentido, respecto de la mejora y el cambio educativo, se hace necesario precisar que no hay ninguna experiencia de mejora en el país que no haya estado liderada por un fuerte y potente liderazgo del director y equipo directivo. Es más, un estudio realizado por Horn y Marfán (2010) sobre la relación existente entre el liderazgo educativo y el desempeño escolar a nivel nacional, revela que el liderazgo educativo es un factor capaz de producir cambios en la organización escolar que promuevan la calidad de los aprendizajes. Así, “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar, que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (Bolívar, 2010; p.11)

Lo antes dicho, implica comprender el concepto de cambio y todo lo que este proceso involucra. Así, Murillo (2002) plantea que el cambio es un proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, pudiendo ser estas intencionadas, planificadas y gestionadas, así como naturales y espontáneas. Todo cambio requiere comprender que, esto implica transitar desde una situación inicial a una situación final, donde es natural que en un comienzo las personas se sientan embargadas por sentimientos de incertidumbre, inseguridad y ambivalencia, y que estos sentimientos impregnen el proceso de cambio, hasta alcanzar nuevamente sentimientos de seguridad, superación y éxito profesional cuando los cambios prosperan. Por ende, todo proceso de cambio implica pérdida, ansiedad y lucha (Fullan, 2002). Bajo estas condiciones es importante mantener una disposición y un entorno favorable a correr riesgos, asumiendo que las dificultades son una parte natural de todo proceso de cambio, de lo contrario, si no se está dispuesto a correr ciertos riesgos, no ocurrirá ningún cambio significativo. Fullan (2002) plantea que:

Tanto el individuo como el grupo inmersos en una organización y una sociedad que están aprendiendo, luchan con el dilema de establecer un cambio en la vida de sus alumnos, así como en las suyas propias, y hacerlo, además, bajo condiciones de fragmentación y estrés. (p. 8).

Para Marris (como se citó en Fullan, 2002) las personas reaccionan ante los cambios y le dan sentido a la experiencia desde la construcción de una realidad que es conocida y fiable. Lo anterior deja en evidencia el sentido subjetivo del cambio, pues para el éxito de este es necesario que los individuos encuentren significado tanto a lo que van a cambiar, así como el modo de hacerlo. Esto implica el desarrollo de nuevas concepciones por parte de los docentes y de la construcción de significados profundos sobre los nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje (reculturización), por lo que se requiere reflexión profunda y aprendizaje sostenido. El sentido subjetivo del cambio se asocia a las creencias y percepciones de las personas, por lo que para que un cambio sea efectivo debe haber un convencimiento a la base que permita compensar el coste personal de ensayar los cambios, pues como plantea Flouse (citado en Fullan, 2002) rara vez hay indicios de que los cambios a implementar merezcan el esfuerzo, sino que más bien requieren que uno crea y tenga fe de que finalmente se obtendrán los frutos esperados. Para este autor los costos de este proceso son altos pues implican tiempo y energía para crear infraestructuras y

procesos que permitan el desarrollo de nuevas concepciones, entendiendo que los resultados no son inmediatos. Esto implica romper con una gran resistencia al cambio; las creencias y percepciones de las personas.

Por otro lado, el cambio también tiene una realidad objetiva que implica un cambio en la práctica, el cual debe darse en tres dimensiones para que tenga alguna posibilidad de afectar a los resultados: el posible uso de materiales y recursos; el posible uso de nuevas conductas y enfoques didácticos; la posible alteración del conocimientos y creencias, lo que deja ver la multidimensionalidad del cambio (Fullan, 2002).

Los recursos y materiales son el aspecto más visible del cambio y más fácil de aplicar, los cambios en el enfoque didáctico se complejizan cuando hay que adquirir nuevas habilidades y establecer nuevas maneras de conducir las actividades docentes. Por último, los cambios en las creencias son los más complejos pues cuestionan los valores fundamentales de los individuos respecto a los objetivos de la educación los que generalmente no son explícitos o consientes, sino que se encuentran en el nivel de las presunciones.

Si bien el sentido del cambio se genera de manera individual, las personas implicadas en los procesos de cambio también son parte de una organización, Nonaka y Takeuchi (como se citó en Fullan, 2002) plantean que las culturas colaborativas transforman constantemente el conocimiento tácito en conocimiento compartido con la interacción, por lo que el cambio también tiene un sentido compartido. Para lograr cambios se hace necesario desarrollar un marco coherente caracterizado por comprensiones, lenguaje, acuerdos y objetivos comunes.

El cambio no es un proceso fácil, generalmente las personas e instituciones resisten al cambio, porque las creencias y prácticas enraizadas en ellas, sin importar cuán disfuncionales puedan ser, representan un estado de equilibrio y una realidad conocida, cuya alternativa no siempre es igualmente comprensible y persuasiva.

De esta forma se puede afirmar que “el cambio educativo es técnicamente simple pero socialmente complejo” (Fullan, 2002. p 97). Es más bien un proceso largo, complejo y no lineal, “puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior” (Murillo y Krichesky, 2012, p. 28). Además, no existen procesos de

cambio iguales, sino que cada escuela diseña sus propios procesos acorde con sus condiciones, sus recursos y sus capacidades.

Murillo y Krichesky (2012), plantean un modelo más bien circular del cambio escolar, identificando cinco fases: (1) iniciación, es la etapa en la que se inicia el cambio con la decisión de que es necesario hacer algo para mejorar la escuela, esta presión puede ser externa, interna o por la mera comprensión de que el cambio y la mejora deben ser parte inherente de la cultura escolar, uno o varios miembros de la comunidad escolar asumen la decisión de cambiar y transmiten esto al resto, la clave de esta etapa es desarrollar un alto nivel de compromiso con el proceso de cambio creyendo que efectivamente se puede cambiar, se establecen objetivos de manera compartida y conjunta entre varios miembros de la comunidad educativa, esta etapa requiere que los responsables del cambio estén atentos a las preocupaciones y resistencias individuales para que no se conviertan en obstaculizadores, se incluye en esta etapa el diagnóstico a través del cual se establecen las necesidades de mejora; (2) planificación, consiste en la descripción detallada de los objetivos que se quieren alcanzar y las estrategias para conseguirlo, es importante acá la calidad técnica y el grado de consenso entre la comunidad escolar, es importante que esta planificación sea compartida, fundamentada, participativa, realista, posible de llevar a cabo y que tenga una visión total del fenómeno; (3) implementación (ejecución) , implica poner en práctica el conjunto de acciones y actividades citadas en la planificación, por lo general es la etapa más larga del proceso, y puede llevarse a cabo de manera lineal (traslación fiel y eficaz a la planificación a la práctica), de adaptación mutua (el contexto se adapta a la planificación y viceversa) o de reconstrucción personal (se asume una interpretación del plan original a las necesidades particulares); (4) evaluación, si bien debe existir un sistema de seguimiento y monitoreo, tras la implementación se debe evaluar tanto si se han conseguido los objetivos como los efectos previstos e imprevistos, para llevar a cabo una buena evaluación se debe hacer a través de indicadores que permitan estipular el nivel de impacto de los cambios, es importante alcanzar cierto consenso sobre la valoración final del proceso de cambio; y finalmente (5) institucionalización que es la etapa en la que el cambio dejan de ser considerados como especial y se convierten en la forma habitual de hacer las cosas, esta fase necesita ser cuidadosamente planificada al igual que cualquier otra, pues se trata de hacer sostenible el cambio en los distintos

miembros de la comunidad educativa, es la etapa más complicada puesto que implica ir construyendo una cultura escolar orientada hacia el cambio y la mejora permanente.

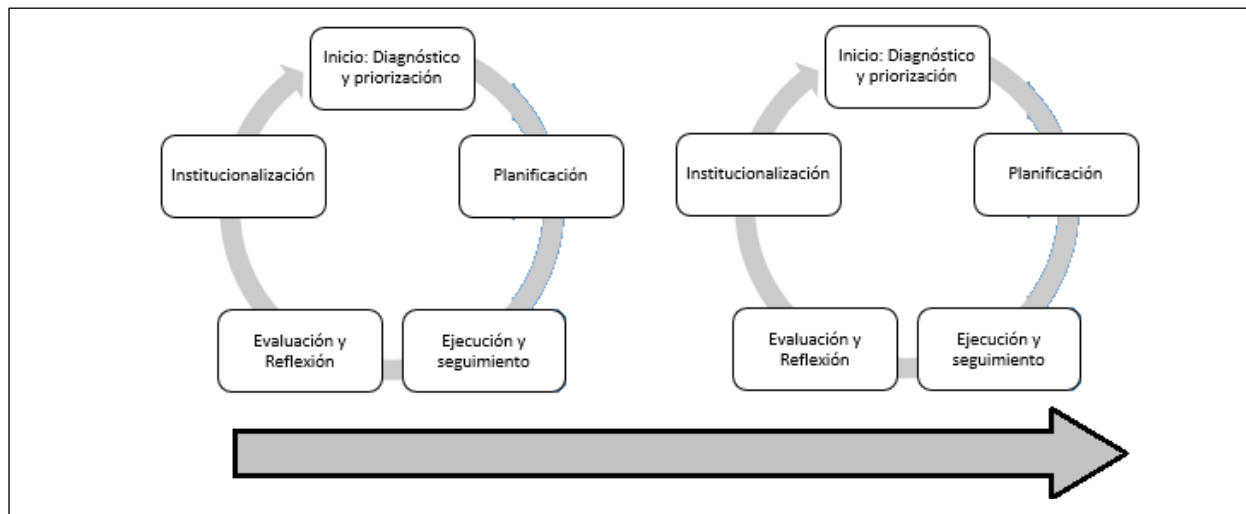


Figura 38. El proceso del cambio escolar.

Fuente: Murillo y Krichesky, (2012)

Fullan (2002) reduce las fases de proceso de cambio a tres; la primera corresponde a la iniciación o adopción, donde se lleva a cabo lo necesario para iniciar el proceso de cambio, es fundamental para anticipar posibles resistencias, esta etapa considera la motivación existente en la escuela para iniciar el cambio y el momento estratégico para realizarlo (relevancia), también considera las capacidades prácticas y conceptuales que le permitan iniciar, desarrollar o adoptar un cambio determinado (disponibilidad) y un tercer punto es la disponibilidad de recursos, ya sea humanos, materiales, logísticos, tiempo, etc. La segunda etapa es la implementación, esta etapa implica las primeras experiencias de poner en práctica una idea, se consideran acá las características de la propuesta, los involucrados y el contexto, además de la construcción de una visión compartida del cambio, el desarrollo de capacidades de los involucrados, la toma de iniciativa y empoderamiento, así como el monitoreo y manejo de problemas. Finalmente, la etapa de institucionalización es aquella en donde la práctica generada a través del cambio se vuelve rutinaria, ya no hay preguntas o problemas con la implementación y tanto estructuras como cultura ya se encuentran alineadas.

Cuando la escuela vive procesos de cambio es altamente probable una baja en los resultados durante la etapa de implementación, como se observa en la Figura 40. Esto podría

explicase en parte por el sentido subjetivo del cambio, al enfrentar todo proceso de cambio, las personas, en mayor o menor medida sufren sentimientos de inseguridad, miedo, ansiedad, negación, entre otros, lo que genera una resistencia al cambio, pero luego de una etapa de exploración canalizan las energías de manera positiva alcanzando una etapa de compromiso y convencimiento con el cambio. Así, la curva de gestión del cambio planteada Fisher (2000) tiene un gran parecido a la planteada por Fullan (2002), en parte porque los procesos de cambio educativo son llevados a cabo por personas, por lo que la forma en que se enfrente un cambio de manera colectivo pudiera ser el reflejo de cómo se realiza de manera personal.

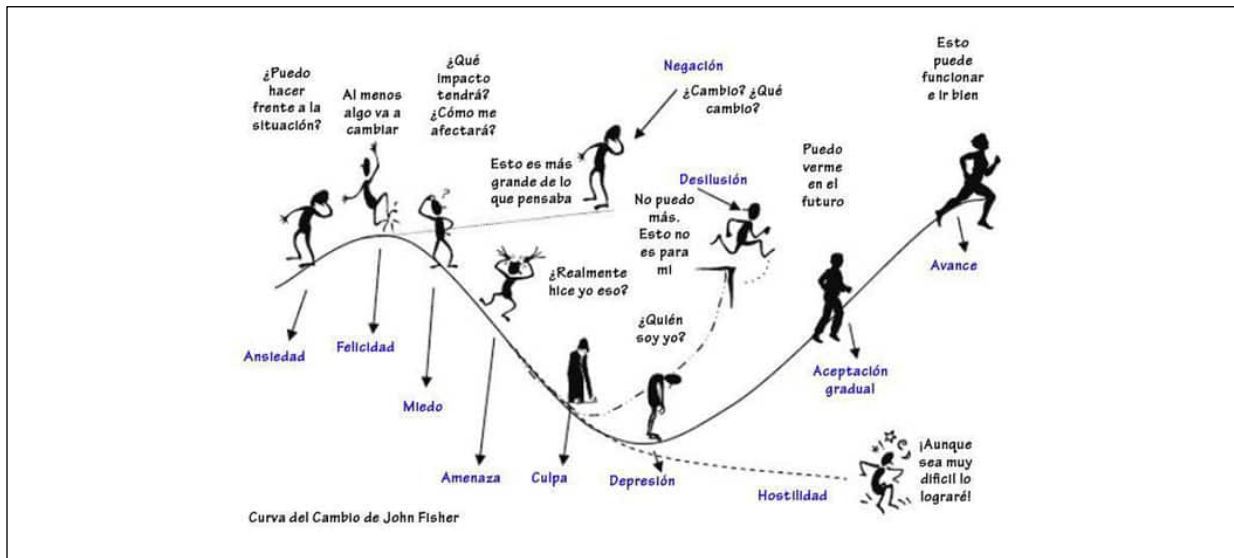


Figura 39. Curva del Cambio de John Fisher (2000).

Fuente: www.businessballs.com.

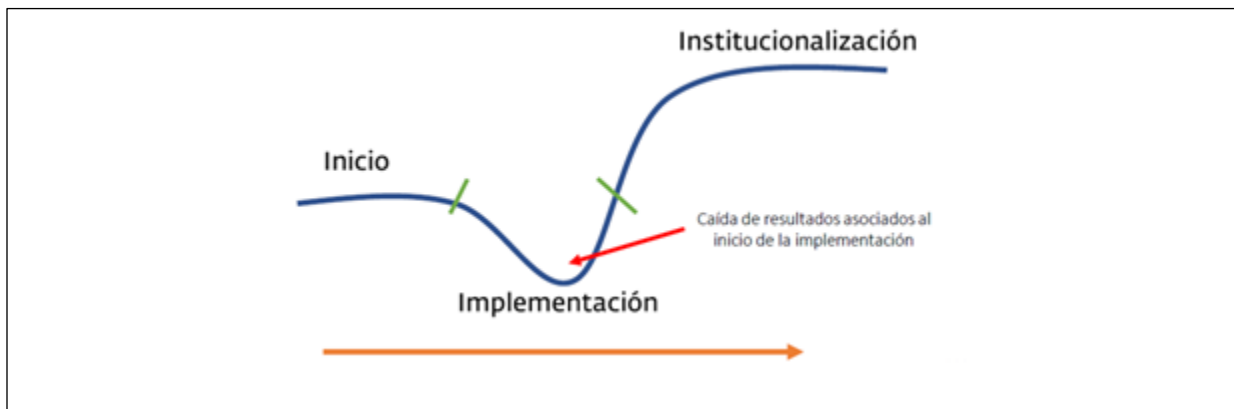


Figura 40. Fases del Cambio.

Fuente: Fullan (2002)

En lo que respecta a la implementación de un cambio, Kotter (2001) plantea un modelo que incluye 8 pasos repartidos en tres etapas, como se observa en la Figura 41. La primera etapa corresponde a crear un clima para el cambio y se compone de los pasos: (1) Crear sentido de urgencia que hace relación a que, si todas las personas hablan sobre la necesidad inmediata del cambio, se creará una buena base para que se lleve a cabo, lo que ayuda al equipo profesional a comprender y compartir la necesidad de llevar a cabo un cambio; (2) formar una poderosa coalición que se refiere a crear un grupo que pueda liderar el cambio, incluir personas capaces de influenciarlo e incentivar y generar condiciones para el trabajo en equipo y (3) crear una visión para el cambio, esta visión debe permitir direccionar los esfuerzos del cambio, describir como se ve con y sin cambios y diseñar estrategias para lograr la visión, lo que permitirá que todas las personas comprendan qué se espera de ellas y para qué irá destinado su esfuerzo. La segunda etapa corresponde a comprometer y habilitar a toda la comunidad y se compone de los pasos: (4) comunicar la visión, para así evitar que el mensaje pierda fuerza entre todas las actividades diarias de la escuela, esto implica planificar e implementar acciones para asegurar una buena comprensión y aceptación de la innovación; (5) eliminar los obstáculos, genera condiciones para que todos los involucrados se empoderen e implica cambiar proceso y estructuras que socavan la visión, requiere desarrollar las capacidades necesarias, integrar de a poco la distribución del liderazgo e incentivar la toma de riesgos, proponer ideas y actividades en pro del cambio; (6) asegurar triunfos a corto plazo, referida a asegurar que algunos logros sean rápidos y fáciles de alcanzar, estos logros deben ser reconocidos y se debe dar valor a quienes han contribuido para ello. Finalmente, la tercera etapa, implementar y mantener la transformación compuesta de los pasos: (7) persistencia o construcción sobre el cambio, utiliza la credibilidad para cambiar estructuras que no están alineadas con la visión, se recogen sugerencias, se asegura que las personas que ingresan tienen las convicciones, disposiciones y capacidades para implementar la visión, además de entregar nuevas energías al proceso, incorporando a más personas para ser agentes de cambio; y (8) institucionalización que se refiere a anclar el cambio en la organización, se fortalecen las articulaciones entre las nueva actividades y la mejora del establecimiento, desarrollando un liderazgo distribuido.

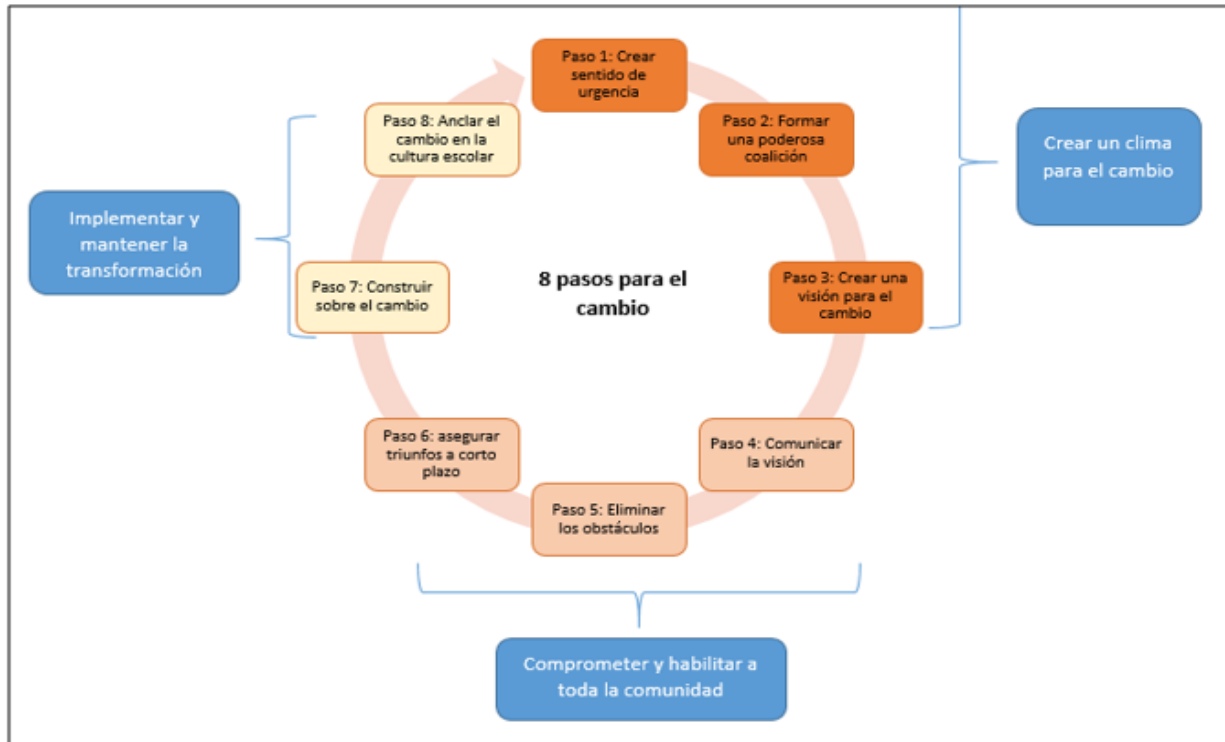


Figura 41. Modelo de Kotter.

Fuente: Creación propia basada en Liderar el Cambio. Por qué fracasan los intentos de transformación (Kotter,2001)

Robinson (2016), plantea dos enfoques para liderar el cambio, el enfoque Bypass y el enfoque del involucramiento, muy distintos el uno del otro. Así, el primero plantea que los líderes se focalizan en las prácticas futuras y no en cómo intersectarlas con las prácticas existentes, las teorías de acción en las que se basan las prácticas existentes no son consideradas, por lo que este enfoque es efectivo cuando el cambio propuesto es compatible con creencias y valores existentes, exigiendo solo un cambio conductual. Pero es ineficaz cuando el cambio propuesto entra en conflicto con creencias, valores y prácticas existentes, por lo que el cambio es incomprensible. Por lo que impide una comprensión cabal de las razones para adoptar las nuevas prácticas por parte de los líderes y a la vez el evaluar el impacto de los cambios y la barrera para su implementación, produciéndose una brecha entre el diseño, la implementación y los resultados.

Por el contrario, el enfoque de involucramiento consiste en explicitar la teoría en que se basan las prácticas existentes, debatirlas a fondo y eventualmente revisarlas, plantear la teoría alternativa de manera explícita y abierta a revisión, sobre todo en los puntos de tensión. Se produce una competencia entre teorías, en la que se debaten los méritos relativos a la teoría de

acción existente y a la propuesta. Es útil cuando la propuesta de cambio entra en conflicto con las creencias actuales. Sin embargo, puede no prosperar cuando los líderes se niegan a la retroalimentación y cuando los docentes no están dispuestos a debatir los méritos de las prácticas que se están utilizando.

El enfoque de involucramiento se inicia con el establecimiento del problema a resolver, luego la explicitación de la teoría en las prácticas actuales, posteriormente se evalúa el mérito relativo a las teorías actuales y alternativas de acción y finalmente implementar y monitorear una nueva teoría suficientemente compartida.

Todos los autores mencionados hasta aquí, proponen formas de implementar un cambio considerando el trabajo con creencias y valores de manera potente, aludiendo al convencimiento de los participantes, al establecimiento de una visión común respecto del cambio, lo que facilitará el proceso de implementación. Dando una fuerte connotación al sentido subjetivo del cambio.

En el contexto educativo, al hablar de cambio se hace alusión al mejoramiento educativo o mejora escolar, pues se espera que al implementar procesos de cambios estos contribuyan al mejoramiento educativo. Para Velzen (como se citó en Murillo, 2003) la mejora de la escuela es “un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente” (p.2). En una conceptualización más reciente Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni (2015) definen el mejoramiento educativo como “el aumento de la capacidad de las escuelas de organizar continuamente oportunidades de aprendizaje relevantes para sus alumnos” (p.18), situándolo más que en el esfuerzo en el desarrollo de capacidades de la escuela. Sin duda, este proceso es complejo y discontinuo, no es fijo ni lineal, sino que más bien cíclico, pues las escuelas tienen momentos de progreso, estancamiento y retroceso. Bellei, Valenzuela, Vanni, y Contreras (2014) caracterizaron el mejoramiento educativo como un proceso gradual y acumulativo, que implica llevar a la práctica distintas estrategias y acciones que son evaluadas de tal forma que las que funcionan constituyen el conjunto de prácticas que se van institucionalizando, es un proceso más bien desbalanceado pues no hay ritmos sostenidos ni parejos, requiere tiempo, pues se trata de un proceso de aprendizaje institucional, a la mayoría de los establecimientos, si no la totalidad les lleva más de cinco años implementar procesos de

mejora educativa, incluso la literatura habla de hasta una década, siendo requisito la constancia y sistematicidad. A su vez, plantean que no existe una única ruta de mejoramiento, sino que éstas se adaptan al contexto escolar propio de cada escuela.

La literatura sobre mejora educativa, identifica algunos factores claves para el mejoramiento educativo. Así, Teddlie y Reynolds (como se citó en Bellei et al., 2014) identifican nueve factores globales de mejoramiento: liderazgo efectivo, foco en el aprendizaje, cultura escolar positiva, altas expectativas sobre los estudiantes y los docentes, monitoreo del proceso a nivel de la escuela, sala de clase y estudiante, involucramiento de los padres, enseñanza efectiva, desarrollo profesional docente e involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo. Por su parte, Sebring y Montgomery (2014), plantean que existen cinco factores esenciales a los procesos de mejora de la escuela, los que son: la capacidad, compromiso y responsabilidad del equipo docente con la mejora; la existencia de vínculos positivos entre apoderados y la escuela; un entorno de aprendizaje seguro y ordenado que permita a los estudiantes aprovechar al máximo el tiempo de enseñanza; un currículum y actividades extra programáticas alineadas entre cursos, niveles y asignaturas, que motive y comprometa a los estudiantes; y un liderazgo eficaz que estimule y enriquezca los cuatro puntos anteriores.

Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz (2015), plantean cuatro factores claves del mejoramiento educativo sostenido: liderazgo directivo; gestión pedagógica; cultura, identidad y motivación; y gestión de contexto.

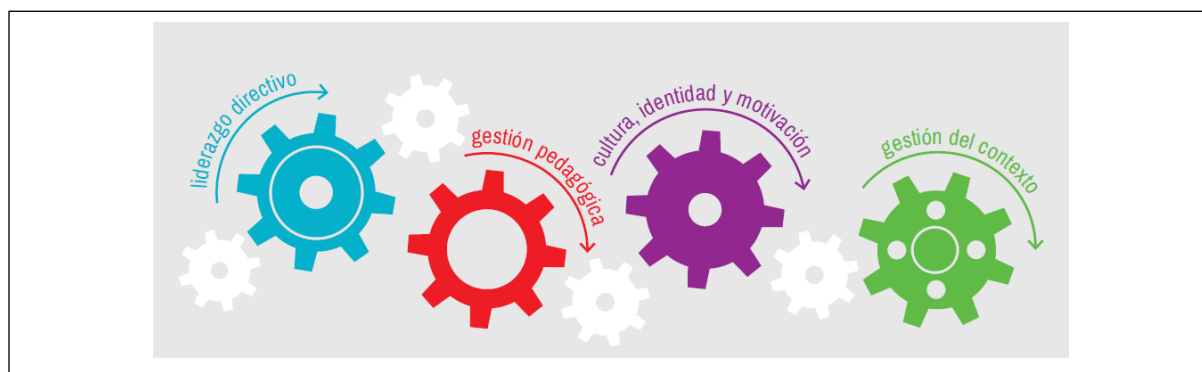


Figura 42. Factores clave del mejoramiento educativo.
Fuente: (Elgueta, Vargas, Bustos, & Morawietz, 2015)

En lo que respecta al liderazgo directivo, este tiene influencia significativa en la motivación, las prácticas de los docentes y las condiciones en que trabajan. En este sentido cobra relevancia la dupla directora – UTP como motor del cambio, la que se caracteriza por ser afiatada y complementaria, abarcar distintos ámbitos de la escuela, ordenando los procesos, acompañando a los docentes y poniendo el foco en el proceso de enseñanza aprendizaje. También es relevante la capacidad de los líderes para adecuarse a la etapa de la escuela, identificando los focos prioritarios en el proceso de mejoramiento educativo, junto con dar continuidad a las políticas y estrategias de la escuela, ya sea a través de la estabilidad de los equipos directivos o desarrollando una estrategia de continuidad y cambio gradual, generando acciones que faciliten las transiciones cuando haya cambio de algún directivo. Otro aspecto importante es la incorporación de las políticas nacionales y las ofertas externas de manera estratégica de manera que no se pierda el foco y el rumbo hacia el mejoramiento. Para impulsar el cambio, los líderes deben mantener el equilibrio entre la exigencia y el apoyo hacia los docentes, siendo líderes eficientes y presentes que dan sentido al trabajo cotidiano (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz, 2015)

En lo que respecta a la gestión pedagógica, “la forma en que la escuela organiza, coordina, implementa y monitorea el núcleo técnico del trabajo de enseñanza es uno de los factores decisivos para el alto desempeño de las escuelas efectivas, y lo ha sido también para sostenerlo” (Bellei, et al., 2015, p. 91). En este sentido todo proceso de mejoramiento educativo requiere organizar las prácticas de enseñanza con un foco común, para ello se consideran instrumentos de gestión que permitan mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje como lo son una planificación de clases basada en la cobertura curricular y los aprendizajes esperados, pero ligada a la práctica cotidiana y útil para ser compartida, mejorando la coordinación entre docentes; un seguimiento cercano a los aprendizajes de los estudiantes, que permita visualizar avances e insuficiencias y con ello la adaptación de planificaciones y estrategias de enseñanza en el aula. La gestión pedagógica que promueve el mejoramiento educativo requiere también de un proceso de acompañamiento en la implementación de la cobertura curricular, a través de la observación constante de prácticas de los docentes y de los instrumentos y estrategias que estos implementan en el aula, retroalimentando las planificaciones, su implementación y analizando los resultados

con foco en la reflexión pedagógica. Forman también parte de la gestión pedagógica, la constitución de comunidades profesionales de aprendizaje, las escuelas se convierten en espacios de desarrollo y realización profesional, los docentes se especializan tanto en su ciclo como en su asignatura, se promueve un clima de respeto y motivación en el aula y se formalizan mecanismos de atención a la diversidad (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Elgueta, Vargas, Bustos y Morawietz, 2015)

En cuanto a la cultura, identidad y motivación que favorece el proceso de mejoramiento educativo, esta se caracteriza por ser una cultura que ha sido construida sobre la base de una misión y una visión compartidas por la comunidad educativa, junto con la identificación de una forma característica de hacer las cosas en la escuela. Cobra relevancia el sentido de pertenencia, el compromiso que se genera en cada uno de los miembros de la escuela y el orgullo que tienen hacia ella. Se caracteriza también, por una buena convivencia escolar y un buen clima de aula, lo que afecta positivamente la motivación de los estudiantes por aprender y favorece el desarrollo de una mayor autoestima que promueve un aumento en los niveles de autoexigencia de los estudiantes hacia su aprendizaje.

Finalmente, la gestión del contexto se refiere a manejar las condiciones existentes en el contexto de la escuela en cuanto a condiciones de trabajo, recursos y márgenes de acción. Específicamente, la investigación sobre mejoramiento educativo identifica cuatro factores que pueden impulsar o dificultar los procesos de gestión pedagógica, liderazgo y cultura escolar, estos son: las familias, el sostenedor, la oferta local de educación y las políticas nacionales. Por lo que una gestión del contexto que favorezca el mejoramiento educativo requiere: involucrar a las familias en el proceso educativo, transmitiendo un sentido de comunidad generando una comunicación entre la escuela y el hogar que sea fluida y que involucre efectivamente a los padres a través de su participación en los procesos y proyectos propios de la escuela; generar alianzas con el sostenedor que entreguen autonomía a los directivos de la escuela respecto de la inversión de recursos, selección del personal y la gestión de proyectos; usar de manera estratégica y selectiva Este liderazgo se traduce en que las escuelas analizan las iniciativas externas de mejoramiento, tomando aquello que sea útil y permita mantener el propósito de la escuela por sobre los cambios que se promueven externamente.

Si bien es cierto, existen también factores internos y externos que influyen en los procesos de mejoramiento educativo como el contexto y las políticas educativas “el impulso de la mejora se gesta al interior de las escuelas, por lo que las comunidades deben articular y buscar sinergias entre los elementos externos e internos, para orientar sus procesos hacia la mejora escolar” (Raczynski y Muñoz, citado en Agencia de Calidad de la Educación, 2018. p.22).

Como se mencionó antes, el camino del mejoramiento educativo no es lineal y fácil de llevar, sino que más bien involucra situaciones donde se producen avances, otras que producen estancamientos e incluso retrocesos, es más el mejoramiento en un área no condiciona necesariamente el mejoramiento en otra. Un gran desafío del mejoramiento educativo es la sostenibilidad de este, situación que a nivel nacional constituye casi una excepción de los establecimientos educacionales, sobre todo los que se encuentran en contextos socialmente en desventaja. Bellei, et al., (2015) plantea que:

Para mejorar, las escuelas resuelven primero aspectos organizacionales básicos de funcionamiento, lo cual a veces incluye aplicar medidas drásticas de reestructuración. (...) luego ensayan, innovan, evalúan, ajustan persisten, y también cambian de rumbo. Además, involucran al conjunto de la organización y adoptan las buenas prácticas como forma regular de trabajo, lo que implica institucionalizarlas. (p. 18)

6.3 Desarrollo profesional de directivos ¿por qué es clave preocuparse la formación de líderes?

En las últimas décadas, la formación de líderes educativos ha alcanzado relevancia a nivel nacional e internacional, aumentando la necesidad de programas de desarrollo profesional para los directivos de las escuelas. La revisión de la literatura sobre liderazgo educativo y mejora educativa permiten entender porque es necesario hacerse cargo y preocuparse de la formación de los líderes escolares.

Surgen como razones, la influencia directa que tienen los líderes educativos sobre la misma escuela, sus condiciones y la cultura escolar (Andeson, 2010; Bellei, et al., 2014; Bolívar, 2009; Bush, 2016; Day, Qing, & Sammons, 2016; Elgueta, et al., 2015; Leithwood & Riehl, 2009). Tienen un impacto directo sobre el desempeño docente, a través de la influencia que ejercen sobre las capacidades, motivaciones y compromisos, y en las condiciones de trabajo del profesorado. Estas

variables promueven el cambio de prácticas en los docentes y con ello la mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010). De esta forma, la implicación activa de los líderes escolares en los procesos de aprendizaje de los profesores es una de las prácticas de mayor impacto en lo educativo (Robinson, 2016). En la misma línea, la evidencia sitúa al liderazgo escolar entre las principales variables intraescuela que contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, siendo superada solo por la enseñanza del docente en el aula (Bolívar, 2010; Leithwood, 2009; Robinson, 2016; Seashore, 2017; Weinstein et al, 2009). La evidencia muestra que una buena preparación en liderazgo, que implique procesos formativos contextualizados y de calidad, tiene una influencia moderada sobre las prácticas de liderazgo de los líderes y sobre la colaboración y satisfacción del profesorado (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007).

Por otro lado, el rol y la función de los líderes escolares, ha evolucionado desde la administración hacia un liderazgo pedagógico, debiendo liderar la escuela, su proyecto educativo y los procesos de mejora educativa a través de un conjunto de prácticas de liderazgo. Demandando de ellos, una serie de competencias o capacidades que le permitan cumplir con los desafíos y las demandas propias del establecimiento educacional (Uribe, 2010). El liderazgo educativo es considerado por diversos autores (Bellei, et al., 2014; Elgueta, et al., 2015; Sebring & Montgomery, 2014) como un factor clave en el mejoramiento educativo.

A su vez, en los últimos años, la demanda social por la equidad en la calidad de la educación, ha relevado al liderazgo educativo y la gestión escolar en la política educacional a nivel nacional, modificando la normativa legal y desarrollando una serie de modelos y sistemas que permitan mejorar la calidad de la educación. De esta forma, la normativa legal establece explícitamente el deber de los equipos directivos de desarrollarse profesionalmente, para el cumplimiento de las metas educativas (Ley número 20.370, 2009), se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación(SAC) (Ley 20529, 2011), con el que se establecen un conjunto de mecanismos para asegurar la calidad de la educación y con ello, la creación de Estándares Indicativos para el Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, donde se establecen las competencias, conocimientos y actitudes que los equipos directivos deben desarrollar para llevar a cabo las prácticas planteadas en el SAC.

Para ello, se requiere de líderes empoderados, que dispongan de competencias y capacidades que les permitan conducir la instalación de las herramientas de gestión mencionadas anteriormente y con ello programas de formación que los desarrollen profesionalmente para estar a la altura de las demandas emanadas del sistema educacional.

Otra razón para preocuparse de la formación de líderes escolares es que, a nivel nacional e internacional se ha constatado una falta de profesionales para asumir cargos directivos, así como la falta de preparación para desempeñarse de manera satisfactoria en los contextos escolares complejos (Galdames & Rodríguez, 2010), hasta el 2011, en Chile no existían políticas públicas de formación de directores, por lo que los programas ofrecidos por los centros de formación superior son disímiles entre sí, al igual que los llevados a cabo por el MINEDUC, no estando alineados con las necesidades de los establecimientos educacionales, ni con lo que la evidencia internacional declaraba como relevante para llevar a cabo procesos de mejora en la escuela. Para el 2013, un 86% de los directores posee formación en administración, pero no en aspectos pedagógicos que son requeridos actualmente (Campos, Bolbarán, Bustos, & González, 2014). La OCDE a través de un informe sobre la educación en Chile, plantea que:

Existe una necesidad urgente de desarrollar un fuerte equipo profesional de directivos escolares y directores para impulsar la calidad docente y el mejoramiento escolar en Chile. Este equipo debiera tener la tarea de liderar e implementar cambios al nivel escolar y regional. La ausencia de una estructura de carrera, de oportunidades de desarrollo profesional y de un sistema de apoyo en Chile dificulta la meta bien intencionada de mejoramiento escolar y desempeño estudiantil. (p. 167)

En definitiva, la formación de los líderes educativos es una necesidad y una demanda procedente de colectivos distintos, transformándose en una prioridad de la política educativa a nivel mundial, debido a que son actores cruciales en el desempeño de las escuelas, la calidad y eficacia de los docentes y los resultados de los estudiantes, “los directivos escolares también deben estar empoderados para emprender, liderar y apoyar activamente el cambio” (OCDE, 2017, p. 163).

6.4 Formación profesional de equipos directivos ¿cómo aprenden los líderes?

La formación profesional implica aprendizaje y la formación de equipos directivos o líderes educativos no es la excepción. En este sentido, el ser humano modifica el medio a través de sus acciones, este cambio trae consigo nuevas demandas hacia él, quien debe cambiar para adecuarse a ellas, este cambio que se da en este proceso es lo que Undurraga (2007) define, a grandes rasgos, como aprendizaje. Aunque, se debe tener presente que existe una gran variedad de definiciones para aprendizaje y de acuerdo a ello, formas diferentes para lograrlo.

Toda vez que, un sujeto aprende algo, desarrolla alguna capacidad que le permite llevar a cabo el comportamiento aprendido, pero además le permite aprender otros comportamientos que requieran de similar capacidad en otros contextos. Así, el aprendizaje implica también procesos de transferencia de lo aprendido a otras situaciones y contextos.

Respecto del aprendizaje de adultos propiamente tal, algunos autores lo diferencian del aprendizaje en la infancia y adolescencia. Así, Alexander Kapp en 1933, acuña el concepto de andragogía para referirse al aprendizaje de adultos, entendiéndola como la ciencia que facilita el proceso de aprendizaje de los adultos. Posteriormente, en 1921, Eugen Rosenstock retoma el concepto, aludiendo a que el aprendizaje de adultos requiere una base filosófica, métodos, un currículum y una relación profesor – estudiante distintas a las presentes en el aprendizaje de niños (Alonso, 2012).

Pese a que, existe una base común entre el aprendizaje de niños y el aprendizaje de adultos en cuanto a procesos mentales internos y fisiológicos, algunos autores como Knowles, Brundage y Mackeracher (citados en Alonso, 2012), establecen ciertas diferencias entre ellos, la que estaría dada por otras variables que influyen en el proceso y que tienen que ver con las características sociales, psicológicas, situacionales del desarrollo de los educandos y del mismo proceso de aprendizaje. De acuerdo a estos autores, las diferencias entre el aprendizaje de niños y de adultos, radican en que: el adulto se distingue de un niño por su forma de pensar y por la naturaleza de su actuar; los niños aprendan lo que el maestro enseña sin necesidad de saber cómo aprenderán, ni el para qué, mientras que los adultos necesitan entender el sentido del aprendizaje; los niños se conciben como aprendices dependientes, mientras que los adultos están orientados más al aprendizaje autodirigido; los adultos se enfrentan a situaciones educativas con una cantidad

mayor y más variada de experiencias que los niños, lo que puede generar resistencia al aprendizaje a causa de hábitos mentales, sesgos y prejuicios adquiridos con la experiencia; los niños aprenden lo que determina el profesor, a diferencia de los adultos que presentan disponibilidad a aprender aquellas cosas que le servirán para enfrentar mejor las tareas de la vida real; en el caso de los niños el aprendizaje se centra en asignaturas o temas específicos, en los adultos se centra en la vida, en el sentido de que, aprenden mejor cuando los nuevos aprendizajes son aplicables a la vida de manera inmediata y se focalizan básicamente en extender los significados, valores, habilidades y estrategias adquiridos en aprendizajes previos; en el caso del aprendizaje de los niños, la motivación por aprender es mayormente extrínseca, en los adultos esta motivación es interna y se relaciona con la satisfacción laboral, autoestima y calidad de vida, los adultos son más proclives a utilizar pensamiento abstracto que los niños, así como a expresar sus propias necesidades y a describir sus procesos de aprendizaje a través de formas verbales, lo cual les permite negociar la planificación de los programas de aprendizaje.

Respecto del aprendizaje del liderazgo eficaz, éste se encuentra influenciado por la dimensión personal y profesional. Además, está basado en experiencias reales de trabajo del líder y contextualizadas a los desafíos individuales y organizacionales; en la observación reflexiva de estas experiencias; en las oportunidades para resolver problemas; en el análisis y desarrollo de nuevas conclusiones y maneras de pensar; y en la formación en el entrenamiento con otros (Robertson, 2004).

Así, el aprendizaje de adultos, y por ende de los líderes educativos, puede ser abordado a través del Ciclo de Aprendizaje Experiencial de Kolb, esto pues como plantea Galdames y Rodríguez (2010)

(...) el desarrollo profesional comienza cuando el líder identifica y reconstruye una experiencia para abordarla con mayor cuidado, escuchando la retroalimentación de pares y de otros que trabajan con él/ella, y entonces combinan su conocimiento con esta nueva información exterior para desarrollar nuevos principios, conceptos y teorías para utilizar en su trabajo. Cuando el líder experimenta reflexiones con estas nuevas teorías, el nuevo aprendizaje probablemente ha ocurrido. (p. 55)

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb, se compone de cuatro etapas, la primera de ellas es experiencia concreta y corresponde a una interacción entre el ser humano y su entorno, es una experiencia particular donde se hace algo. La segunda es observación reflexiva, aquí el ser humano razona sobre la experiencia concreta de la etapa anterior y la relaciona con los resultados obtenidos, para ello describe la experiencia planteándose y respondiendo algunas preguntas que le permitan comprender y analizar la experiencia. La tercera etapa es conceptualización abstracta, donde a partir del análisis anterior se establecen generalizaciones o conclusiones, para ello, se ponen en marcha habilidades del pensamiento crítico como interpretación de causas, predicción de efectos, razonamiento análogo y deductivo, con la finalidad de levantar inferencias para la siguiente etapa. Finalmente, la cuarta etapa corresponde a experimentación activa, donde se ponen en práctica las conclusiones, y se aplican las habilidades del pensamiento creativo y metacognitiva (generación de nuevas ideas, toma de decisiones, solución a problemas, autorregulación y transferencia de aprendizajes).

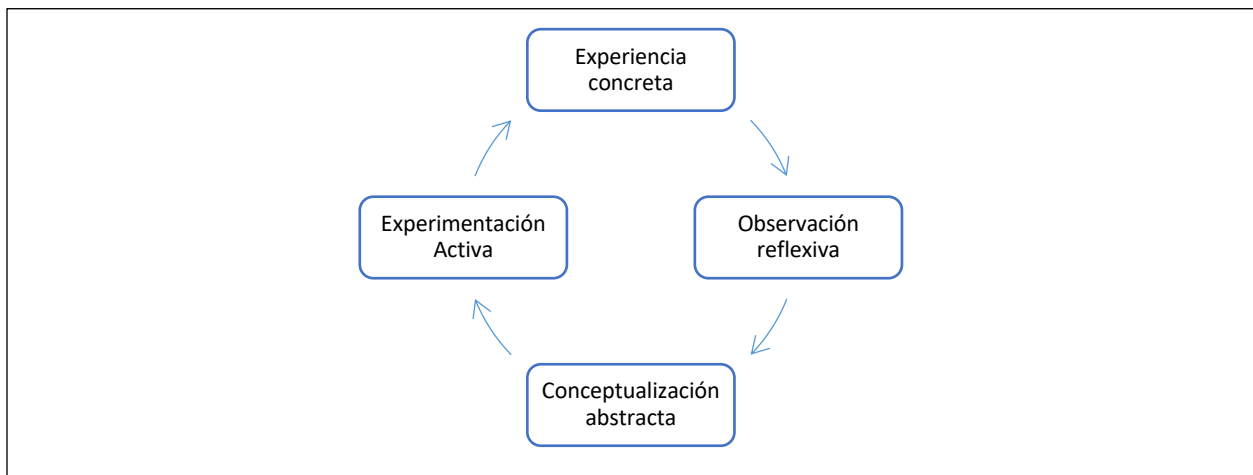


Figura 43. Ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb.
Fuente: Alonso (2012)

Los líderes aprenden desde la aplicación simultánea de la intuición, la recolección de datos y el análisis de conocimiento y evidencias en situaciones específicas (Walker y Qoung, 2005).

Investigaciones recientes sobre formación profesional, reconocen la importancia de integrar los conocimientos teóricos, prácticos y autorregulados en uno solo para el desarrollo de competencias de alto nivel, lo que requiere desarrollar formas de aprendizaje que combinen las habilidades teóricas, las prácticas y las de autorregulación (reflexivas y metacognitivas). En este

sentido, el aprendizaje debe estar situado en las propias tareas y funciones que el líder lleva a cabo en su contexto laboral, por lo que cobra gran relevancia la relación de colaboración que se genere entre este y el programa de formación. (Virtanen & Tynjälä, 2008; Tynjälä, 2008).

En este contexto, surge el modelo conectivo como una manera ideal para organizar la formación en el lugar de trabajo. Este modelo tiene a la base teorías de aprendizaje sociocultural y su objetivo es el desarrollo de capacidades para trabajar en contextos cambiantes y nuevos. Según plantean Virtanen & Tynjälä (2008), su núcleo es “la conexión “reflexiva” entre el aprendizaje formal e informal, y entre el desarrollo conceptual y el desarrollo de capacidad para trabajar en distintos contextos” (p. 225). Tiene un enfoque pedagógico integrativo, lo que implica que, en cualquier situación de aprendizaje deben integrarse elementos de la experiencia laboral. Además, requiere trabajo colaborativo entre las instituciones formadoras y los lugares de trabajo, pues se debe crear de manera conjunta un entorno de aprendizaje donde todas las partes puedan aprender. En este sentido, Tynjälä (2008) plantea que:

la incorporación del aprendizaje basado en el trabajo en la educación requiere el desarrollo de modelos pedagógicos que tengan en cuenta tanto la naturaleza situada del aprendizaje como el conocimiento genérico sobre el desarrollo de la experiencia. (p. 144)

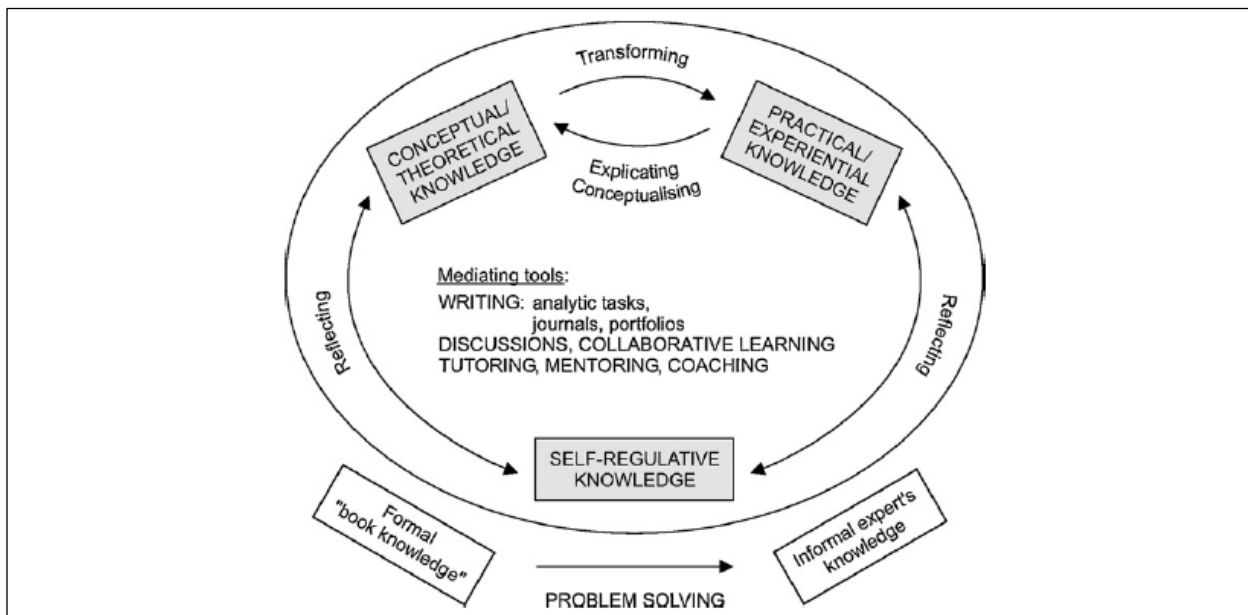


Figura 44. Integrative components of the development of vocational and professional expertise.

Fuente: Tynjälä (2008)

El modelo conectivo, plantea que en la experiencia profesional el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y conocimiento autorregulador están estrechamente integrados entre sí. Por lo que la formación profesional debe involucrar tanto la transformación del conocimiento teórico en una forma donde esté disponible para su uso en casos particulares, como la explicación y conceptualización del conocimiento tácito derivado de la experiencia laboral, lo que se representa en la parte superior de la Figura 44. Así como, vincular el desarrollo de la autorregulación con la teoría y la práctica a través de la reflexión. Para llevar esto a cabo, se requieren de herramientas de mediación, entendiendo por estas, a aquellas actividades que permiten hacer explícito el conocimiento tácito o analizar el conocimiento teórico y la experiencia práctica. Esta integración entre teoría, práctica y autorregulación puede verse como un proceso de resolución de problemas, el que además permite la transformación del conocimiento formal en conocimiento de experto, flexible e informal (Tynjälä, 2008).

El modelo conectivo requiere de una etapa de formación inicial teórica, donde a la base de los conocimientos teóricos se diseñan diversas tareas o actividades de aprendizaje que se llevarán a la práctica en el lugar de trabajo durante una etapa posterior, para finalmente contrastar teoría y práctica en una tercera etapa de discusión y análisis.

De acuerdo a lo anterior y considerando las características del aprendizaje en adultos y la complejidad que implica desarrollar competencias para el liderazgo efectivo en las escuelas, en la formación de líderes educativos, no es suficiente con el conocimiento teórico, o el conocimiento práctico por si solos. Lo teórico cobra sentido en la práctica y esta se puede comprender y mejorar a la luz de la teoría y bajo la incorporación de habilidades metacognitivas y reflexivas.

6.5 Características de los programas de formación de directores

Diversas investigaciones han dado cuenta que, los programas tradicionales de formación para directivos escolares, no logran los estándares requeridos de acuerdo a las necesidades del contexto actual en el que se desenvuelven los líderes escolares. Generalmente, son de carácter teórico y académico, llevados a cabo en aulas universitarias y alejados de la realidad de las escuelas, por lo que carecen de relevancia práctica. Por su parte, las metodologías implementadas en estos programas de formación no coinciden con las formas de aprender de los adultos y

tampoco consideran la etapa de la carrera en la que se encuentra el directivo, sino que se enfocan en directores en ejercicio (Weinstein, Cuellar, Hernández, & Flessa, 2015).

Sin embargo, en el último tiempo se han identificado y documentado algunos programas de formación que acortan la brecha existente entre estos y las necesidades de formación de los líderes. Estos programas se caracterizan por estar centrados en el liderazgo directivo para el aprendizaje, considerándolo como agente promotor del cambio y un factor relevante para la mejora escolar, responsable de impulsar transformaciones educativas al interior de la escuela, tanto en lo pedagógico como en lo institucional (Weinstein, et al., 2015, p. 41).

Fortalecen las capacidades para el liderazgo pedagógico, más allá del desarrollo de capacidades individuales de los directivos impactan en la calidad de los procesos de gestión tanto pedagógica como institucional al interior de la escuela. Por lo tanto, buscan lograr cambios positivos en las instituciones educativas a través de la acción de quienes participan en dichos programas.

Fortalecen las habilidades para la gestión institucional a fin de desarrollar procesos más efectivos y eficientes.

Integran la dimensión individual y la relacional, transformando a la organización educativa en motivo de análisis y fuente de aprendizaje.

Desarrollan procesos de autoaprendizaje, los que se encuentran focalizados en el logro de una mayor conciencia sobre si mismos.

Son programas contextualizados y situados en los desafíos individuales y organizacionales, centrado en procesos claves y con foco en el equipo. Estan basados en experiencias reales del trabajo del líder y propiciar la transferencia de conocimientos a la acción, materializan la relación de conocimiento y práctica así como de saber y hacer, a través de la articulación de contenidos y elementos teóricos y prácticos, procurando que los aprendizajes sean aplicables a la escuela.

Utilizan una metodología que proporciona variadas vías de aprendizaje, pero basadas en el enfoque activo –participativo, que aseguran la acción, el análisis y la reflexión.

Consideran también, las nociones de aprendizaje de adulto y están centradas en las prácticas profesionales (Weinstein, Cuellar, Hernández, & Flessa, 2015; Galdames & Rodríguez, 2010).

Se adaptan a los niveles de liderazgo y etapas de desarrollo de la carrera de los directivos, en este sentido, es necesario diferenciar por etapa de la carrera, ya que las necesidades de formación no son homogéneas “esto supone que el desarrollo de liderazgo comienza con un proceso de formación inicial, el que es previo al desempeño del cargo, seguido por la formación para directores en servicio activo” (Campos, Bolbarán, Bustos, & González, 2014, pág. 94).

Así, los programas de formación de directivos más efectivos, al llevan a cabo metodologías de trabajo activo, estar basados en la práctica profesional y en los principios de aprendizaje de adultos permiten potenciar la formación y sostenimiento de comunidades de apoyo y apoyo profesional (Campos, Bolbarán, Bustos, & González, 2014).

7 Conclusiones y Proyecciones.

Planificar y gestionar el mejoramiento educativo, no es una tarea fácil para los equipos que lideran las instituciones educativas. Esto tampoco debe constituir una tarea que se lleva a cabo en el aislamiento y la individualidad de una sola persona, que generalmente es el director del establecimiento. Sino que, se requiere del trabajo colaborativo, incorporando tanto a integrantes del equipo directivo y técnico pedagógico como a los mismos docentes, de forma tal que se dé lugar al intercambio de propuestas, visiones y argumentos, que enriquecerán las estrategias de mejora, haciéndolas más significativas para los destinatarios de esta y promoviendo el aprendizaje de todos.

Sin duda, los problemas que se pueden encontrar en una escuela son múltiples y variados, por lo que toma relevancia el proceso de recogida de datos, el cual debe ser llevado a cabo, a través de métodos e instrumentos que garanticen la confiabilidad y validez de la información. En este caso, para la planificación de la estrategia de mejora, una mayor cantidad de datos permite reducir la incertidumbre e inseguridad. Frente a esta diversidad de problemas y a la tarea de focalizarse en uno, se debe evaluar al menos, si la situación inicial poco deseada se puede cambiar y mejorar, el impacto o los efectos que está ocasionando, las características de sus causas, la relevancia de su posible solución, a qué situación final sería factible llegar y el nivel de planificación que requiere.

En lo que respecta de este trabajo de mejora en particular, las principales causas del problema están asociadas a percepciones, creencias y falta de competencias de los integrantes del equipo directivo, las que determinan las formas de dirigir y acompañar los procesos pedagógicos implicados. Por lo que toda estrategia de mejora que se proponga debe tener a la base el trabajo de creencias y la construcción de sentidos compartidos, respecto de la importancia y la urgencia de llevarlos a cabo, tanto de directivos y docentes, así como de todos los miembros de la comunidad educativa, esto sin duda es fundamental para un mayor compromiso y convencimiento de los logros que se pueden alcanzar.

También, es relevante al momento de planificar la estrategia de mejora, recopilar antecedentes conceptuales y de experiencias anteriores, que nos permitan tomar decisiones con mayor seguridad, esto por cuanto todo proceso de mejora trae consigo un cambio y es necesario recordar que los cambios generan en las personas sentimientos de incertidumbre y ambigüedad, pues no tienen garantías sobre si lo que se pretende implementar tendrá efectivamente mejores resultados que lo que ya se está haciendo.

Respecto de la estrategia propiamente tal, esta no puede ser ajena a la realidad del establecimiento, sino que debe permitir su adaptabilidad al contexto propio de la escuela y de la situación a mejorar. Llevar a cabo prácticas sistemáticas y efectivas de apoyo a los docentes podría reducir muchas de las situaciones poco deseadas detectadas en la línea base de este trabajo, permitiendo, por ejemplo, la existencia de una visión compartida sobre los lineamientos pedagógicos del establecimiento, un mayor crecimiento profesional, a través del trabajo colaborativo, una mayor participación de los docentes en la toma de decisiones pedagógicas, competencias directivas para la implementación de prácticas de apoyo a los docentes efectivas y sistemáticas, entre otras. Sin embargo, de acuerdo a la realidad del establecimiento, previo a esto se requiere el desarrollo de capacidades del equipo directivo, a través de un proceso de acompañamiento, que tenga a la base el trabajo con las creencias, la construcción de sentidos compartidos, el aprendizaje en adultos, el monitoreo y retroalimentación en la construcción de nuevas creencias, lineamientos y prácticas de gestión curricular, específicamente, prácticas que vayan en apoyo a los docentes y que permitan su desarrollo profesional. Los directivos son quienes generan las condiciones para que los docentes lleven a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo, que permita a los estudiantes lograr aprendizajes de calidad, por ello la importancia de generar instancias que permitan su desarrollo personal.

Uno de los aprendizajes más significativos de este trabajo, en lo personal, es el desarrollo progresivo de una visión estratégica de la situación en la que se encuentra el establecimiento, pudiendo identificar oportunidades de mejora. Así como la importancia de considerar que para que un proceso de mejora sea implementado e institucionalizado, no es suficiente sólo con pretender cambiar acciones de las personas, sino que se requiere de un cambio en las creencias y

las teorías que sustentan sus acciones, lo que requiere una mayor dedicación y un plazo mucho mayor, pero los resultados son perdurables en el tiempo.

Otro aprendizaje logrado, tiene que ver con la gran responsabilidad de los equipos directivos en la formación de los docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Ser consciente del efecto que tiene una acción o una decisión en el trabajo del equipo y la importancia de la existencia de instancias de reflexión.

La principal proyección de este trabajo de grado es la implementación de la estrategia diseñada y la evaluación del impacto en las causas y la situación final proyectada en el propio establecimiento.

Se proyecta también que esta estrategia tenga una continuidad en el tiempo, avanzando en la implementación de prácticas de gestión curricular asociadas al apoyo docente, a través de la implementación de un plan de desarrollo profesional docente por el equipo directivo y técnico pedagógico, realizando vinculación con el desarrollo de otras prácticas de liderazgo educativo.

8 Anexos

8.1 Focus Group

Objetivo General del Diagnóstico.

Caracterizar el proceso de gestión curricular en un establecimiento educacional de la comuna de Angol.

Objetivos específicos del diagnóstico.

- Reconocer las concepciones que manifiestan los directivos y docentes, acerca del sentido y alcance de la gestión curricular.
- Identificar elementos característicos de las prácticas de apoyo al trabajo docente.
- Identificar nudos críticos de la gestión curricular y los eventuales factores que actúan en ella.

Pregunta principal	Preguntas secundarias
¿Qué entienden por gestión curricular?	¿Qué esperan de la gestión curricular?
	¿Cuál es la función que para ustedes cumple la gestión curricular en la escuela?
	¿Qué esperan del Director y su Jefe de UTP de la gestión curricular en la escuela?
	¿Cómo relacionan la gestión curricular con los aprendizajes de los estudiantes?
¿Qué entienden por lineamientos pedagógicos?	¿Es relevante para ustedes la existencia de lineamientos pedagógicos dentro del establecimiento?
	¿Nos podrían dar ejemplos de lineamientos pedagógicos que existen en la escuela?
	¿Cómo se han elaborado los lineamientos pedagógicos?

	¿Cómo evalúan los lineamientos pedagógicos que tiene el establecimiento?
	¿Qué lineamientos pedagógicos esperan que debiera tener el establecimiento?
¿Cómo entienden la colaboración?	¿Es relevante para ustedes la colaboración?
	¿Qué esperan del Director y del Jefe de UTP para la colaboración en la escuela?
	¿Existen instancias de colaboración entre profesores?
	¿Existen instancias de colaboración entre profesores y el equipo directivo?
	¿Qué ejemplos de instancias de colaboración nos podría entregar?
	¿Consideran que el consejo técnico es una instancia de colaboración? ¿Por qué?
	¿Cómo evalúan la colaboración en el establecimiento?
¿Cómo entienden el trabajo de apoyo a los docentes?	¿Qué relevancia tiene para ustedes el apoyo a los docentes?
	¿Qué esperan de su Director y Jefe de UTP en cuanto al apoyo a los docentes?
	¿Existen instancias de apoyo docente dentro de la escuela? ¿Podrían darme algunos ejemplos?
	¿Cómo evalúan las instancias de apoyo docente que existen en la escuela?
	¿Qué efectos han tenido las instancias de apoyo docente que existen en la escuela?

¿Qué prácticas de gestión curricular se realizan en el establecimiento?	¿Cuál es la relevancia que para ustedes tiene que se realicen estas prácticas de gestión curricular?
	¿Cómo evalúan las prácticas de gestión que se llevan a cabo en el establecimiento?
	¿Qué efectos tienen estas prácticas de gestión curricular en su quehacer docente?
	¿Qué prácticas de gestión curricular no son llevadas a cabo en el establecimiento?
	¿Por qué estas prácticas no se realizan?
	¿Qué prácticas de gestión curricular esperan que se realicen en el establecimiento?
	¿Por qué espera que estas se realicen?
¿Qué facilitadores para la gestión curricular se presentan en el colegio?	¿Por qué los consideran como facilitadores?
¿Qué obstaculizadores para la gestión curricular se presentan en el establecimiento?	¿Por qué los considera como obstaculizadores?
¿Cuáles son sus desafíos profesionales de la gestión curricular en el establecimiento?	¿Por qué relevan dichos desafíos?

8.2 Entrevista Director y coordinadoras.

Objetivo General del Diagnóstico.

Caracterizar el proceso de gestión curricular en un establecimiento educacional de la comuna de Angol.

Objetivos específicos del diagnóstico.

- Reconocer las concepciones que manifiestan los directivos y docentes, acerca del sentido y alcance de la gestión curricular.
- Identificar elementos característicos de las prácticas de apoyo al trabajo docente.
- Identificar nudos críticos de la gestión curricular y los eventuales factores que actúan en ella.

Pregunta principal	Preguntas secundarias
¿Qué entiende usted por gestión curricular?	¿Es relevante para usted la gestión curricular?
	¿Cuál es la función que para usted cumple la gestión curricular en la escuela?
	¿Cuál es la relación que existe entre la gestión curricular y los aprendizajes de los estudiantes?
¿Me podría describir su rol en la gestión curricular?	¿Por qué razón o razones cumple ese rol?
¿Qué entiende por lineamientos pedagógicos?	¿Es relevante para usted la existencia de lineamientos pedagógicos en la escuela?
	¿Existen lineamientos pedagógicos dentro del establecimiento?
	Si existen ¿Cuáles son estos lineamientos?
	¿Cómo se han establecido estos lineamientos?
	¿Por qué se han establecido estos lineamientos y no otros?

	Si no existen lineamientos pedagógicos ¿A qué razón o razones se debe?
	¿Por qué deberían hacerse?
	En general, los profesores perciben que los lineamientos comunes para la implementación efectiva del currículum es bajo ¿Por qué cree usted que se da esa percepción?
¿Cómo entiende la colaboración?	¿Es relevante para usted la colaboración?
	¿Cómo promueve la colaboración entre sus profesores?
	¿Podría describir algunas prácticas o acciones de trabajo colaborativo entre profesores en el establecimiento?
	¿Es para usted el consejo de profesores un espacio de colaboración? ¿Por qué?
	¿Cómo evalúa el trabajo colaborativo entre usted y su jefe de UTP?
	¿Cómo evalúa el trabajo colaborativo entre ustedes como equipo directivo y los profesores?
	Las formas de colaboración que existen en la escuela ¿tienen efectos en ésta?
	En general, los profesores perciben que la colaboración y el intercambio de recursos educativos es bajo ¿Por qué cree que se da esa percepción?
¿Cómo entiende el trabajo de apoyo a los docentes?	¿Es relevante para usted el apoyo a los profesores?
	¿Qué hace usted para apoyar a los profesores?
	¿Nos podría dar ejemplos de apoyo docente que existen en la escuela?
	¿Cómo evalúa el apoyo que le entrega a los profesores?

	<p>En general, los profesores perciben que la observación de aula es bajo ¿A qué cree que se debe esta percepción?</p>
	<p>En general, los profesores perciben que las reuniones para reflexionar y elaborar estrategias es bajo ¿A qué cree que se debe esta percepción?</p>
	<p>En general, los profesores perciben que el análisis de los trabajos de los estudiantes que realizan con ellos es bajo ¿A qué cree que se debe esta percepción?</p>
<p>¿Qué prácticas de gestión curricular se realizan en el establecimiento?</p>	<p>¿Por qué se realizan estas prácticas en el establecimiento?</p>
	<p>De las prácticas mencionadas, ¿cuáles son de su directa responsabilidad y cuáles son responsabilidad de otros?</p>
<p>¿Qué prácticas de gestión curricular se realizan en el establecimiento?</p>	<p>De las prácticas que usted realiza ¿En qué nivel de despliegue las lleva a cabo? ¿Alto, medio o bajo?</p>
	<p>¿Qué prácticas de gestión curricular no son llevadas a cabo en el establecimiento?</p>
	<p>¿Por qué estas prácticas no se realizan?</p>
	<p>¿Ha explorado sobre otras opciones de práctica?</p>
	<p>¿Por qué no se han implementado?</p>
<p>¿Qué facilitadores para la gestión curricular se presentan en el establecimiento?</p>	<p>¿Por qué los considera como facilitadores?</p>
	<p>¿Por qué los considera como obstaculizadores?</p>

¿Qué obstaculizadores para la gestión curricular se presentan en el establecimiento?	
¿Cuáles son sus desafíos profesionales de la gestión curricular en el establecimiento?	¿Por qué los considera como desafíos?

8.3 Cuestionario de Gestión Curricular.

RBD		FOLIO	
-----	--	-------	--

CUESTIONARIO A DOCENTE DE AULA

Estimado/a Docente:

Junto con saludarle cordialmente, queremos agradecer su buena disposición para contestar este cuestionario. Le recordamos que este cuestionario es anónimo y la información que de él obtengamos es de carácter confidencial. Ninguna respuesta será presentada de manera individual.

El objetivo de este instrumento es conocer su opinión acerca de la gestión pedagógica del establecimiento educacional en el cual se desempeña, a fin focalizar de manera más adecuada el trabajo de asesoría que se desarrolla en el establecimiento, por lo que su colaboración es muy importante.

Instrucciones:

A continuación se enuncian una serie de afirmaciones acerca de la forma en que se trabaja en este establecimiento. Le solicitamos lea con detención cada uno de los enunciados y responda según su opinión. Por favor encierre en un círculo su nivel de acuerdo en cada una de ellas (CIRCULE SÓLO UNA ALTERNATIVA DE RESPUESTA), según los siguientes descriptores:

MUY DE ACUERDO	5
DE ACUERDO	4
NI EN ACUERDO NI EN DESACUERDO	3
EN DESACUERDO	2
MUY EN DESACUERDO	1

Por ejemplo;

Afirmación	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Planifico mis clases en colaboración con mis colegas	5	4	3	2	1

<i>Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. El director y/o el equipo técnico-pedagógico definen los planes de estudio del establecimiento en función de los objetivos académicos y formativos de la institución.	5	4	3	2	1
2. El director y/o el equipo técnico-pedagógico organizan la asignación de los docentes y horarios de los cursos primando criterios pedagógicos (como la distribución equilibrada de horas por asignatura en la semana, la experiencia de los profesores en sus respectivas áreas, entre otros.)	5	4	3	2	1

3. El director y/o el equipo técnico-pedagógico resguardan los tiempos dedicados a la labor pedagógica de los profesores y al aprendizaje de los estudiantes. (Por ejemplo, calendarizan las actividades anuales en función de su relevancia educativa, cuentan con procedimientos para evitar la interrupción y suspensión de clases, evitan reuniones innecesarias, entre otros)	5	4	3	2	1
4. El director y/o el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes, políticas comunes que deben ser implementadas en más de una asignatura o nivel de enseñanza para desarrollar hábitos y habilidades en los estudiantes. (Por ejemplo, políticas de tareas, de asignación de lecturas en las asignaturas, de uso de la biblioteca, de inclusión de preguntas de desarrollo en las pruebas, entre otras.)	5	4	3	2	1
5. El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos metodológicos por asignatura.	5	4	3	2	1
6. El director y/o el equipo técnico-pedagógico sugieren constantemente estrategias didácticas a los profesores para fortalecer su trabajo en el aula.	5	4	3	2	1
7. El director y el equipo técnico-pedagógico, en coordinación con los docentes, seleccionan y gestionan la adquisición de recursos educativos en función de las necesidades pedagógicas del establecimiento.	5	4	3	2	1
8. Los profesores conocen las Bases Curriculares y los programas de estudio.	5	4	3	2	1
9. Los docentes realizan planificaciones que abarcan la totalidad del currículum.	5	4	3	2	1
10. Los docentes realizan planificaciones al nivel de profundidad estipulado en los planes y programas de estudio.	5	4	3	2	1
11. Los profesores elaboran planificaciones anuales para todas las asignaturas por curso, en las que se calendarizan los objetivos de aprendizaje que se cubrirán durante el año.	5	4	3	2	1
12. Los profesores elaboran planificaciones por tema o unidad para cada asignatura que imparten, en las que se especifican los objetivos de aprendizaje, las actividades de enseñanza y aprendizaje, y los medios de evaluación.	5	4	3	2	1
13. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan y comentan reflexivamente con los profesores las planificaciones elaboradas, con el fin de mejorar su contenido.	5	4	3	2	1
14. En este intercambio con director y UTP se busca material complementario, se corrigen errores, se mejoran las actividades, entre otros.	5	4	3	2	1
15. El director y el equipo técnico-pedagógico efectúan observaciones de clases regularmente (al menos una vez al semestre a cada profesor)	5	4	3	2	1
16. El director y el equipo técnico-pedagógico analizan constantemente con los docentes el trabajo de los estudiantes (cuadernos, pruebas, trabajos de investigación, entre otros).	5	4	3	2	1
17. El director y/o miembros del equipo técnico pedagógico se reúnen con los profesores de cada nivel o asignatura, al menos una vez al mes, para reflexionar sobre las clases observadas, los trabajos revisados y los desafíos pedagógicos enfrentados, y según esto elaboran estrategias que permitan superar los problemas encontrados.	5	4	3	2	1
<i>Afirmaciones sobre el trabajo pedagógico en <u>este</u> establecimiento</i>	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI ACUERDO NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
18. El director y el equipo técnico-pedagógico, en conjunto con los docentes, estipulan la política de evaluaciones en el Reglamento de Evaluación y calendarizan las evaluaciones más importantes, de modo que queden homogéneamente distribuidas en el año.	5	4	3	2	1
19. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones estén centradas en los	5	4	3	2	1

objetivos relevantes, que tengan un nivel de exigencia adecuado, que no contengan errores de contenido y de construcción.					
20. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan con los docentes las principales evaluaciones contemplan distintas formas, como pruebas de desarrollo, pruebas de desempeño, evaluación de portafolios, trabajos grupales, entre otras.	5	4	3	2	1
21. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes consideran las evaluaciones como parte del aprendizaje, por lo tanto, fijan y cumplen plazos para corregirlas y para retroalimentar a los estudiantes sobre su desempeño, ya sea con observaciones escritas o mediante la revisión grupal de las evaluaciones.	5	4	3	2	1
22. El director y el equipo técnico-pedagógico hacen un seguimiento de la implementación curricular por curso y asignatura para asegurar su cobertura: llevan el detalle de los objetivos cubiertos según el reporte de los profesores, la revisión de cuadernos y pruebas, y las observaciones de clases.	5	4	3	2	1
23. El director y el equipo técnico-pedagógico organizan sistemáticamente con los profesores instancias de análisis de los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes.	5	4	3	2	1
24. El director y el equipo técnico-pedagógico revisan sistemáticamente el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para tomar decisiones compartidas acerca de metodologías, formas de evaluación y atención a los estudiantes.	5	4	3	2	1
25. El director y el equipo técnico-pedagógico identifican sistemáticamente a los cursos y asignaturas que presentan rendimiento bajo lo esperado y concuerdan acciones remediales para corregir aquello.	5	4	3	2	1
26. El director y el equipo técnico-pedagógico logran que las reuniones de profesores sean instancias de aprendizaje y discusión técnica entre pares, en las cuales la mayoría de los docentes comparten los desafíos pedagógicos que enfrentan, sus experiencias, conocimientos y prácticas.	5	4	3	2	1
27. El director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes comparten lecturas y otros materiales de estudio acordes con los vacíos que presentan e investigan para resolver sus dudas profesionales y ampliar sus conocimientos.	5	4	3	2	1
28. El director y el equipo técnico-pedagógico gestionan y promueven el intercambio, reutilización, adaptación y mejora de los recursos educativos desarrollados por los docentes, tales como guías, presentaciones audiovisuales, pruebas, entre otros.	5	4	3	2	1

INFORMACIÓN DE CARÁCTER GENERAL SOBRE USTED: Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y al tiempo que lleva en la enseñanza. Al responder a las mismas, marque la casilla(s) que corresponda(n), o bien escriba un número cuando sea necesario.

Sexo: Masculino ___

Femenino ___

Edad: ___ años

Asignatura/s que imparte: _____

Título profesional obtenido: _____

Institución que otorgó el título profesional _____

Especialización/perfeccionamiento que posee: (Marque con una x según corresponda)

Grado de Doctor	
Grado de Magister en áreas de didáctica, evaluación.	
Grado de Magister en otra área de educación	
Grado de Magister en áreas distintas de educación	
Postítulo en áreas de didáctica, evaluación.	
Postítulo en otra área de educación	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias de didáctica, evaluación.	
Ha realizado cursos de perfeccionamiento en los últimos tres años en materias distintas de didáctica, evaluación.	

¿Cuántas horas cronológicas contratadas tiene en este establecimiento? Anote las horas en el cuadro	Nº HORAS CONTRATADAS:	
De su total de horas contratadas, ¿Cuántas horas pedagógicas de clases realiza?	Nº HORAS PEDAGÓGICAS:	
Considere una semana típica ¿Cuántas horas cronológicas promedio , dedica usted a las siguientes actividades?	Preparación de clases	Nº HORAS:
	Trabajo colaborativo con otros profesores o profesionales.	Nº HORAS:
	Revisión de trabajos y pruebas de los estudiantes	Nº HORAS:
	Atención de padres y apoderados	Nº HORAS:
	Reuniones técnicas	Nº HORAS:
¿Cuántos años de servicio tiene usted?		
¿Cuántos años de servicio tiene en este establecimiento?		

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Si desea comentar el cuestionario o agregar algo, puede hacerlo en este espacio

9 Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Santiago: Fyrma gráfica LTDA.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2013). *Informe de Resultados SIMCE 4° Básico 2012 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2014). *Informe de Resultados SIMCE II Medio 2013 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *Informe de Resultados de aprendizaje SIMCE 8° Básico 2014 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Resultados por establecimiento. Prueba de trayectoria Evaluación Progresiva, Comprensión de Lectura, 2° Básico*.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018a). *Informe de Resultados Educativos Educación Básica 2017 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018b). *Informe de Resultados Educativos Educación Media 2017 para Docentes y Directivos*. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Resultados por establecimiento. Prueba de trayectoria Evaluación Progresiva, Comprensión de Lectura, 2° Básico*.
- Alonso, P. (2012). La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior. *Revista electronica Educare*, 16(1), 15-26.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Obtenido de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C., Vanni, X., Morawietz, L., & Valenzuela, J. (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bush, T. (2016). Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia una comprensión de un liderazgo efectivo. En T. Bush, V. Robinson, J. Spillane, M. Ortiz, J. Ryan, D. Giles, . . . I. Oplatka, & J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas: Nueve Miradas* (págs. 19 – 44). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C., & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(2), 91-111.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*(23), 204-216. Obtenido de www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.htm
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Colegio Angol. (2018). PEI 2019-2022.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., Qing, G., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., . . . Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes Final Report*. University of Nottingham.
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N., & Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro “Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?”*. Santiago.
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fullan, M. (2002). El sentido del cambio educativo. En M. Fullan, *Los Nuevos Significados del Cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 8(4), 50-64.
- González, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Áviles, D., . . . Santana, J. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 75-85.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
doi:10.1080/0305764032000122005

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF, México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.
- Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Obtenido de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 565–575. Obtenido de www.elsevier.com/locate/tate
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAB). (2013). Prioridades 2013 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2010). Prioridades 2010 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2011). Prioridades 2011 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2012). Prioridades 2012 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2014). *Prioridades 2014 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal*. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2015). Prioridades 2015 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2016). Prioridades 2016 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2017). Prioridades 2017 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). (2018). Prioridades 2018 con IVE SINA E Básica, Media y Comunal. Obtenido de <http://junaebabierta.junaeb.cl/catalogo-de-datos/indicadores-de-vulnerabilidad/>
- Kotter, J. (2001). Liderar el cambio. Por qué fracasan los intentos de transformación. En J. Kotter, J. Collins, J. Porras, J. Duck, T. Goss, R. Pascale, . . . H. Thomson, *Gestión del Cambio* (págs. 7-30). Bilbao, España: Ediciones Deusto S.A.

- Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En K. Leithwood, *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (págs. 17-33). Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Ley 20.370. (12 de septiembre de 2009). *Establece la Ley General de Educación*. Santiago, Chile.
- Ley 20529. (27 de agosto de 2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Santiago, Chile.
- Martínez, M. (2002). Hermenéutica y análisis del discurso como método de investigación social. *Paradigma*, 23(1), 09 – 30. Obtenido de revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/download/3049/1442
- MINEDUC. (2013). *Agencia de la Calidad de la Educación*. Obtenido de <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gestión-Escolar.pdf>
- MINEDUC. (2013a). Estándares de Aprendizaje Lectura 4º Básico.
- MINEDUC. (2013b). Estándares de Aprendizaje Lectura 8º Básico.
- MINEDUC. (2013c). Estándares de Aprendizaje Matemática 4º Básico.
- MINEDUC. (2013d). Estándares de Aprendizaje Matemática 8º Básico.
- MINEDUC. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Republica de Chile.
- MINEDUC. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago: Chile.
- MINEDUC. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Republica de Chile.
- MINEDUC. (2015a). Estándares de Aprendizaje Lectura 2º medio.
- MINEDUC. (2015b). Estándares de Aprendizaje Matemática 2º Medio.
- MINEDUC. (2016). *Liderazgo Escolar*. Obtenido de <http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/III.-Modalidades-Avanzadas-de-desarrollo-profesional-continuo.pdf>
- MINEDUC. (2017). *Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta internacional Talis 2013*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Republica de Chile.
- MINEDUC. (2019). *Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela*. Santiago .
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.

- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011b). Formación y Entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política. *Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación. Ministerio de Educación.*
- Murillo, J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En J. M.-R. (coords.), *La mejora en la escuela: un cambio de mirada* (págs. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2).*
- Murillo, J., & Krichesky, G. (2012). El proceso de cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE, 10(1), 26-43.*
- OCDE. (2017). *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education.*
- Robertson, J. (2004). *Coaching leaders : the path to improvement. A paper presented at the Biennial Conference of the New Zealand Educational Administration and Leadership Society, 7-10 January, 2004.* Dunedin, New Zealand.
- Robinson, V. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration, 46(2), 241-256.*
- Robinson, V. (2016). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: Afrontar el reto del cambio. En T. Bush, V. Robinson, J. Spillane, M. Ortiz, J. Ryan, D. Giles, . . . I. Oplatka, & J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas: Nueve Miradas* (págs. 45 – 80). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Seashore, K. (2017). Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. En A. Datnow, A. Bolívar, A. Harris, C. Chapman, D. Hopkins, D. Thanh, . . . S. Anderson, J. Weinstein, & G. Muñoz (Edits.), *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas* (págs. 150 – 181). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sebring, P., & Montgomery, N. (2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizandolos resultados. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 51(1), 63-85.*
- Sun, J. (. (2016). Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional. En T. Bush, V. Robinson , J. Spillane, M. Ortiz, J. Ryan, D. Giles, . . . I. Oplatka, & J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas: Nueve Miradas* (págs. 45-80). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectiva into learning in the workplace. *Educational Research Reviw, 3, 130-154.*
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2017). *Gestión de la implementación curricular. Informa técnico nº 5 . LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.*
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa.* Santiago: Ediciones UC.

- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322.
- Vásquez, S., Bernal, J., & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. (R. I. (RINACE), Ed.) *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/663351>
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2008). Las experiencias de aprendizaje en el trabajo de los estudiantes en la EFP finlandesa. *Revista Europea de Formación Profesional*, 221-236.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de la enseñanza secundaria en matemática. *Psicoperspectiva*, 14(2), 96-108.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 23-46.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). ¿Colegas y Jefes?: La visión de los docentes de escuela en Chile. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Edits.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 255-282). Santiago.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Raczynski, D. (2011). School Leadership in Chile: Breaking the Inertia. En T. Townsend, & J. MacBeath (Edits.), *International Handbook of Leadership for Learning. Springer International Handbooks of Education*. Springer, Dordrecht.